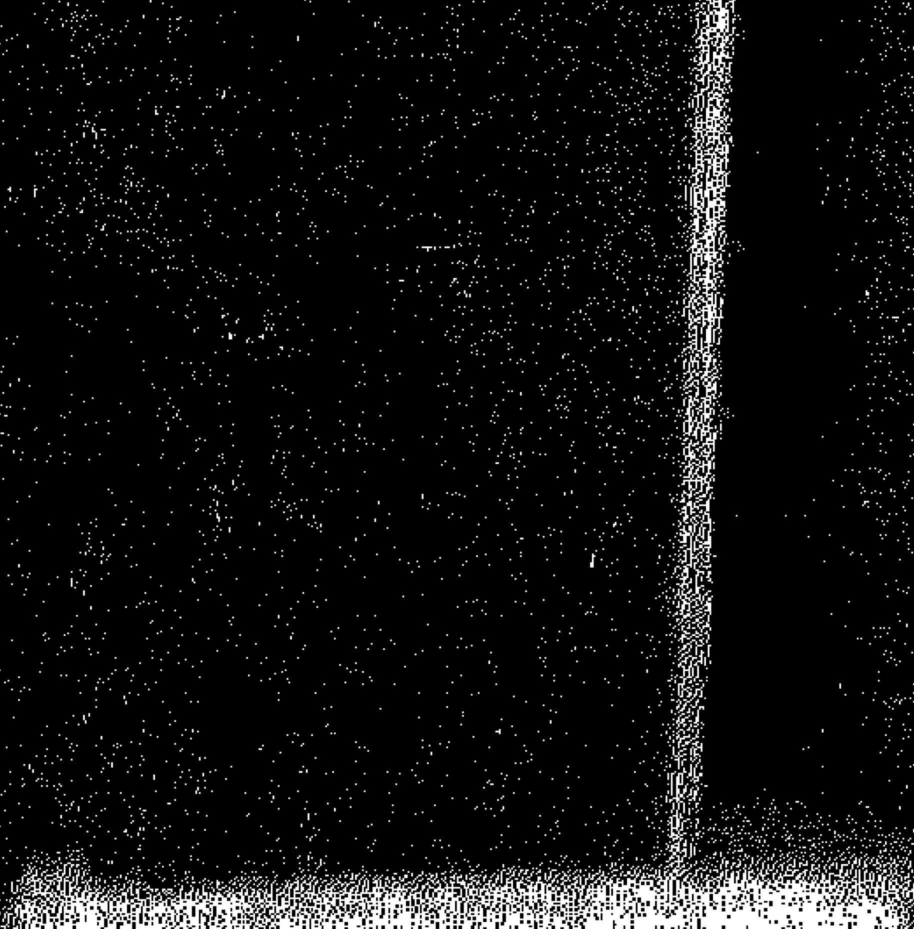
مدخل إلى
سيكولوچية رسوم الأطفال



دكتور
عبد المطلب أمين القريطي

مدخل إلي
سيكولوچية رسوم الأطفال

دكتور
عبد المطلب أمين القريطي
أستاذ الصحة النفسية
ووكيل كلية التربية - جامعة حلوان

توزيع : دار المعارف بمصر

الطبعة الأولى
١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م

مدخل إلى
سيكولوجية
رسوم
الأطفال

الطبعة الأولى
١٤١٥ هـ - ١٩٩٥م

حقوق الطبع محفوظة للمؤلف ، ولا يجوز نشر أي جزء من هذا الكتاب ، أو اختزان مادته بطريقة الاسترجاع ، أو نقله على أي نحو ، أو بأية طريقة سواء أكانت إليكترونية ، أم ميكانيكية ، أم بالتصوير ، أم بالتسجيل ، أم بخلاف ذلك إلا بموافقة - مسبقة - من المؤلف ، ويخضع ذلك للقانون .

المؤلف

مطابع لوتس بالفجالة ٥٩٠٩٣٦٣ فاكس ٣٦٠٣٢٧٢

إهداء ..

إلى السيدة حرمى .. عرفانـــاً وتقديـــراً واعتـذاراً ...

وإلى أبنائـــى .. تامر ، وشريـــف ، وكريـم .

الذين كان لوجودهم إثـــراء لوجودى ،

ولرسومهم إثراء لمادة هـذا الكتـاب .

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَمَا أُوتِيتُم مِّن العِلْمِ إلا قَلِيلاً ﴾

سورة الإسراء، آية ٨٥

﴿ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْماً ﴾

سورة طه، آية ١١٤

صدق الله العظيم

المقدمة

لاقت رسوم الأطفال – لفترة طويلة – الإهمال والتجاهل وسوء الفهم ، قبل أن تستدعي انتباه الباحثين ، وتحظى باعتراف القائمين على أمر تنشئة الطفل وتربيته ، فقد رآها البعض محْض شخبطة لا معنى لها ، ورآها البعض الآخر مسخاً للواقع – كما يعرفه البالغون والكبار – وتشويها له ، وكان ذلك كله جزءاً لايتجزأ من النظرة السائدة آنذاك إلى الطفل ذاته ، وقد ألقت هذه الرؤى بظلالها الكثيفة على تدريس الفن للصغار ، كما حالت دون إدراك القيمة الحقيقية لرسوم الأطفال كنشاط بالنسبة لهم ، وكسجلات لنموهم فى مختلف المناحى ، ولمشاعرهم وأفكارهم ، وخبايا شخصياتهم بالنسبة لنا .

ومع بدايات القرن العشرين أخذت البحوث والدراسات فى مجال رسوم الأطفال تتوالى ، لتكشف لنا شيئا فشيئا عن الأهمية الفنية والجمالية ، والتربوية والسيكولوجية لتلك الرسوم ؛ فهى تعبير صادق عن رغبات الطفل وحاجاته ، ووسيلة لتسجيل حاضره وتطلعاته المستقبلية ، وتجسيدٌ لمخاوفه وصراعاته ومفهومه عن ذاته ، وهى مرآة تعكس قيمه واتجاهاته إزاء مختلف الأشياء والمواقف ، ونحو المحيطين به فى أسرته ومدرسته ، وجماعة الأقران ، كما أنها وسيلة للتعبير والتنفيس عن المشاعر والعواطف والانفعالات .

وتعد رسوم الأطفال شكلا من أشكال التواصل ، فهى بمثابة رسائل موجهة إلى الآخرين ، ووعاء للفكر والمشاعر ، شأنها فى ذلك شأن الكلمات ، لا سيما أن اللغة اللفظية – بالنسبة للطفل – غالبا ما تقصُر عن تحقيق أغراضه التعبيرية ، إما لعدم كفايتها ، أو لانتفاء وجودها أساسا لدى بعض الأطفال غير العاديين ،وهى تعبير صادق عن استعدادات الطفل ، وحالته المزاجية الانفعالية ، وطاقاته التعبيرية الفنية والإبداعية الكامنة واللامحدودة ، ووسيلة لتنمية هذه الاستعدادات وتطويرها ، كما أنها مؤشر على النمو الحاسى والعقلى والانفعالى والاجتماعى للطفل ، ومصدر لإمداده بمشاعر الثقة ، والكفاءة ، والرضا ، والإشباع ، والإحساس بالسعادة ، كما تمدّنا هذه الرسوم أيضا بالمتعة ، لما تنطوى عليه من بساطة وجمال وجدّة ، وقيم فنية تشكيلية .

ومجمل القول أن رسوم الأطفال تعدّ انعكاسا لشخصية الطفل فى سوائها وانحرافها ، وفى حالاتها الشعورية واللاشعورية ، ومن ثم فهى مفتاح لفهمها ، والكشف عن أغوارها ، وتقويمها وتوجيهها .

وقد حرصتُ فى معالجة موضوع هذا الكتاب على تناوله من منظور تكاملى ، على أساس أن رسوم الأطفال ظاهرة لها جوانبها السيكولوجية ، والفنية التشكيلية ، وربما ساعد ذلك على " فض الاشتباك "، وتحقيق التقارب فيما بين توجّهات بحثية تبدو متعارضة فى تناول الظاهرة ، فأهل التربية عن طريق الفن ينظرون إلى رسوم الأطفال من زاوية مقوماتها الفنية والجمالية ، بينما يُعنى السيكولوجيون – من

منظور آخر - بدلالاتها النفسية ، تارة على أنها محض نشاط عقلى - إما معرفى أو إدراكى - وتارة على أنها مرآة لمزاج الطفل وأعماق شخصيته .. وغير ذلك مما سوف يتبين لنا فى الصفحات التالية .

لقد جاءت مادة هذا الكتاب فى ستة فصول ، تناول الفصل الأول منها الأسس النظرية لرسوم الأطفال ، حيث عرضْتُ لدوافع الطفل إلى التعبير الفنى ، والنظريات المختلفة فى تناول رسوم الأطفال وتفسيرها ، ووجهة نظرنا فيها .

واختص الفصل الثانى بعرض العوامل التى أدت إلى التحول فى نظرة الناس إلى رسوم الأطفال واعتبارها فنًا مستقلا ، له مقوّماته التى تميّزه عن فنونْ البالغين ، وبيان أهم اللّزمات التى تشيع فى رسوم الأطفال ، وتفسيرنا لها .

أما الفصل الثالث فقد تناول الفروق الفردية فى رسوم الأطفال ؛ سواء من حيث أنماط التعبير ، أم الفروق بين رسوم الذكور والإناث ، أم الفروق بين رسوم الصم وذوى السمع العادى .

كما اختّص الفصل الرابع بتناول العوامل المؤثرة فى نمو التعبير الفنى الإبداعى لدى الطفل ، وقد تم تصنيفها فى فئات ثلاث هى : المتغيرات الخاصة بالطفل ، والمتغيرات الخاصة بالبيئية الثقافية ، والاجتماعية الأسرية ، والمتغيرات الخاصة بالبيئة المدرسية ، وعرضنا لأمثلة من هذه المتغيرات داخل كل فئة .

ولقد تناولتُ فى الفصل الخامس رسوم الأطفال كوسيلة لدراسة الشخصية ، سواء من حيث قياس الذكاء ، أم التشخيص النفسى ، وتناولتُ فيه نماذج من الاختبارات والرسوم المقننة ، إضافة إلى الرسوم الحرّة ، والمدرسية ، ودور كل منها فى الكشف عن شخصية الطفل وتحديد مشكلاته ، وختمنا هذا الفصل بعرض مثال لقائمة فى تحليل خصائص الرسوم .

أما الفصل السادس فقد انصب على استخدام رسوم الأطفال كوسيلة علاجية ، وأسس ذلك ، مع عرض أمثلة من التجارب والبحوث فى هذا الصدد ، والتحديات التى تواجه التربية الفنية فى ظل هذه المتغيرات .

وقد وطّدت العزم منذ البداية - على الاستعانة بمجموعة كبيرة من رسوم الأطفال فى مراحل عمرية مختلفة لشرح المفاهيم والأفكار التى وردت فى الفصول المختلفة للكتاب ، فليس من المعقول أو المناسب أن نكتفى باللغة اللفظية ، ونحن فى مقام الحديث عن اللغة الشكلية البصرية .

وقبل كل شيء ، فإننى أحمد الله سبحانه وتعالى الذى أعاننى ووفقنى فى إخراج هذا العمل ابتغاءَ وجهه الكريم ، وآمل أن يكون فيه الإفادة والنفع للطلاب والباحثين فى علم النفس ، ورياض الأطفال ،

والتربية الفنية ، والعاملين فى مجال ثقافة الطفل ورعايته ، والآباء والأمهات ممن يسعون إلى التزود بالمعرفة النافعة عن سلوك أطفالهم ، وأجدنى مديناً بالامتنان والتقدير لطلابى فى مرحلتى البكالوريوس والدراسات العليا - بمصر والسعودية - فلقد كانت مناقشاتهم خير عون لى فى بلورة موضوع هذا الكتاب ، وصياغة مادته .

وأتقدم بجزيل شكرى وتقديرى إلى الأخ مصطفى الحارونى : مدرس علم النفس المساعد على قيامه بمراجعة أصول الكتاب لغوياً ، وإلى الأخ الدكتور محمود خورشيد : المدرس بقسم تكنولوچيا التعليم بكلية التربية جامعة حلوان ، على جهده السخى فى الإشراف على كتابته ، وكذلك إلى الإخوة والأخوات القائمين على تنسيق النصوص بمعمل الكمبيوتر بمركز تكنولوچيا التعليم بالكلية ، كما أعبّر عن امتنانى للأخ الفنان الدكتور اسماعيل شوقى : المدرس بكلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، لتفضله بتصميم غلاف الكتاب الذى أضفى عليه رونقاً وبهاءً ، ولاأنسى فضل أولئك الأطفال الذين جاءت رسومهم على صفحات الكتاب ينبوعا يفيض تلقائية وخيالا ، ودلالة ومعنى ، تستحثنا على قراءتها ، وفهمها ، وتذوقها ، والتعلم منها .

﴿ رَبَّنَا آتِنَا فِى الدُّنْيَا حَسَنَةً ، وَفِى الآخِرَةِ حَسَنَةً ، وَقِنَا عَذَابَ النَّارِ ﴾

﴿ رَبَّنَا لاتُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا ، وَهَبْ لَنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً ، إِنَّكَ أَنْتَ الوَهَّابُ ﴾

﴿ رَبَّنَا لاتُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا ...﴾ آمين .

دكتور
عبد المطلب أمين القريطي

مدينة نصر - القاهرة
رجب ١٤١٥هـ - ديسمبر ١٩٩٤م

المحتويات

الموضـــــــــوع	الصفحة
* الفصل الأول : فى الأسس النظرية لرسوم الأطفال	(١٣-٤٨)
مدخل تاريخى	١٥
دوافع الطفل إلى التعبير	١٧
الإشباع الحاسحركى	١٨
التنفيس عن المشاعر والانفعالات	٢١
التعبير عن الذات	٢٦
الحاجه إلى التقدير وتحقيق الذات	٣٠
المداخل التفسيرية لرسوم الأطفال	٣٤
نظرية الواقعية الساذجة	٣٤
النظرية العقلية	٣٥
النظرية الإدراكية	٣٥
النظرية التحليلية	٣٨
النظرية السلوكية	٤٠
نظرية جزئية أم منظور تكاملى فى تفسير الرسوم ؟	٤٢
* الفصل الثانى : رسوم الأطفال من الزاوية الفنية والجمالية	(٤٩-٩٤)
رسوم الأطفال كفن مستقل	٥١
خصائص رسوم الأطفال ولزماتهم التعبيرية	٦١
التسطيح	٦٤
الخلط بين المسطحات والمجسمات فى حيز واحد	٦٨
المبالغة والحذف أو الإهمال	٧٢
الشفوف	٧٨

الموضـــــــــــوع	الصفحة
خط الأرض " القاعدة "	٨١
التمثيل الزمانى والمكانى	٨٣
الجمع بين اللغة الشكلية واللغة اللفظية	٨٦
تنظيم الطفل للعناصر فى الفراغ	٨٨
التنظيم التناثرى	٨٨
التنظيم الحشوى	٨٨
التنظيم التصفيفى	٩٠
التنظيم شبه التصفيفى	٩١
التنظيم المحورى	٩١
❊ الفصل الثالث : الفروق الفردية فى رسوم الأطفال	**(٩٥-١٣٠)**
مدخل	٩٧
الفروق الفردية فى أنماط التعبير	٩٩
التصنيف الثنائى لڤيكتور لونفيلد	٩٩
النمط البصرى	١٠٠
النمط الحسى أو الذاتى	١٠٠
التصنيف الثمانى لهربرت ريد	١٠٣
المرحلة الأولى	١٠٣
المرحلة الثانيـة	١٠٥
المرحلة الثالثة	١٠٥
المرحلة الرابعة	١٠٩
الفروق بين رسوم الذكور والإناث	١١٤
الفروق بين رسوم الصم وذوى السمع العادى	١٢٤
❊ الفصل الرابع : العوامل المؤثرة على نمو التعبير الفنى الإبداعى	**(١٣١-١٧٨)**
متغيرات خاصة بالطفل	١٣٥

الموضـــــــوع	الصفحة
العمر الزمنى	١٣٥
الاستعدادات العقلية المعرفية	١٤٢
الذكاء	١٤٢
الإبداع	١٤٥
استعدادات عقلية أخرى	١٤٩
التذكر والاستدعاء	١٤٩
التمييز والانتقاء	١٥٠
التخيل والتصور البصرى	١٥٠
الصياغة والتنظيم	١٥١
المراجعة والتقويم	١٥١
الأساليب الإدراكية المعرفية	١٥٢
المتغيرات البيئية الثقافية والاجتماعية الأسرية	١٥٧
البيئة الثقافية	١٥٨
الأساليب الوالدية فى التنشئة	١٦٧
الوضع الاقتصادى الاجتماعى للأسرة	١٧٠
المتغيرات البيئية المدرسية	١٧٢
مكانة الفن فى التعليم	١٧٣
شخصية المعلم وطريقة تدريسه	١٧٤
المواقف التعليمية المدرسية	١٧٧
*** الفصل الخامس : رسوم الأطفال كوسيلة لدراسة الشخصية**	**(١٧٩-٢٣٨)**
الرسوم كوسيلة لقياس الذكاء	١٨١
اختبار ارسم رجلا	١٨٢
اختبار ارسم دراجة	١٨٦
الرسوم كوسيلة تشخيصية نفسية	١٩١

الموضـــــــــوع	الصفحة
الرسوم المقننة	١٩٥
اختبار ارسم شخصا	١٩٦
اختبار ارسم منزلا وشجرة وشخصا	١٩٦
اختبار فى داخل الجسم	١٩٨
اختبار ارسم شخصا تحت المطر	١٩٨
اختبار ارسم سيارة	١٩٩
اختبار ارسم أسرة	١٩٩
إختبار رسم أسرة نشطة	٢٠٠
اختبار رسم أسرة فى نشاط مرتقب	٢٠٢
اختبار ارسم قصة	٢٠٦
اختبار ارسم مجموعة	٢٠٨
تفسير الرسوم	٢٠٨
الرسوم الحرة	٢١٩
الرسوم المدرسية	٢٢٣
قائمة تحليل خصائص الرسوم	٢٢٧
❋ الفصل السادس : رسوم الأطفال كوسيلة علاجية	(٢٣٩-٢٥٤)
أسس استخدامات الرسوم كوسيلة علاجية	٢٤٣
بين العلاج بالفن والتربية الفنية	٢٤٩
دور التربية الفنية المعاصرة	٢٥٠
❋ مراجع الكتاب	(٢٥٥-٢٦٤)
مراجع باللغة العربية	٢٥٥
مراجع باللغة الانجليزية	٢٥٩

الفصل الأول
في الأسس النظرية لرسوم الأطفال

- مدخل تاريخى .
- لماذا يرسم الأطفال ؟ دوافع الطفل إلى التعبير .
  - الإشباع الحاسحركى .
  - التنفيس عن المشاعر والانفعالات .
  - التعبير عن الذات .
  - الحاجة إلى التقدير وتحقيق الذات .
- المداخل التفسيرية لرسوم الأطفال .
  - نظرية الواقعية الساذجة .
  - النظرية العقلية .
  - النظرية الإدراكية .
  - النظرية التحليلية .
  - النظرية السلوكية .
  - تعقيب .

في الأسس النظرية لرسوم الأطفال

مدخل تاريخي :

يعبث الأطفال بالمواد المختلفة ، ويخططون على السطوح الترابية والرملية منذ قديم الأزل ، كما «يشخبطون » ويرسمون فوق كل ما تصل إليه أياديهم من حوائط وجدران وأوراق وسطوح مغبّرة ، حتى أن أجسادهم ذاتها لا تسلم فى بعض الأحيان من التخطيط عليها ، بالأقلام والألوان . كما يقبلون بملء إرادتهم على تشكيل الطين فى هيئات مختلفة منذ فجر التاريخ . إلا أن المربين والعلماء لم يفطنوا إلى قيمة هذه التعبيرات ، سواء من الناحية التربوية والسيكولوجية ، أم من الناحية التشكيلية والجمالية سوى فى الربع الأخير من القرن التاسع عشر .

وقد بدأ اهتمام العلماء بالأهمية التربوية لرسوم الأطفال والبحث فى جوانبها السيكولوجية فى خط موازٍ للإهتمام بالمقومات والقيم الجمالية لهذه الرسوم ، ففى عام ١٨٨٥ بدأ كل من رجل التربية "ايبنزركوك" Ebenzer Cook ، ثم عالم النفس الانجليزى " جيمس سولى" J. Sully فى انجلترا رحلة البحث في رسوم الأطفال ، من حيث أهميتها التربوية والسيكولوجية ، كما بدأ - أيضاً - معلم الفن "فرانز تشزك" F. Cizek منذ هذا التاريخ ذاته تقريبا فى الاهتمام برسوم الأطفال وتعبيراتهم التشكيلية . بإعتبارها أعمالا فنية لها قيمتها الجمالية ، ومظاهرها الإبداعية المميزة .

ويذهب المهتمون برسوم الأطفال - كفن - ومنهم " ولهالم فيولا " W.Viola فى كتابه «فن الطفل» إلى أن "تشزك" هو الذى بدأ أولاً ، ثم تبعه السيكولوجيون ، على حين يتنكر السيكولوجيون تماماً لإسهامات تشزك ، ومنهم " فلورانس جودانف " Goodenough التى أغفلت الإشارة إليه فى الموضوع الذى خصصته لعرض الدراسات السابقة على دراستها « قياس الذكاء عن طريق الرسم » سنة ١٩٢٦ ، وربما كان مبررها في ذلك أن "تشزك" قد قصر اهتمامه برسوم الأطفال على الناحية الفنية فقط.

بينما يرى " هربرت ريد" (116 : 1970) H.Read أن أول من لفت الأنظار إلى الإمكانات التربوية للرسم هو الانجليزى " جون رسكن " J.Ruskin (١٨١٩-١٨٩٠) الذى نشر كتاباً بعنوان «مبادئ الرسم» فى عام ١٨٥٧ ، تضمنت مقدمته الإشارة إلى أهمية إتاحة الفرصة للطفل كى يشخبط بقلمه على الأوراق ، ويسلى نفسه بالألوان ، وعلى الكبار أن يمنحونه التشجيع والثناء . بيد أن "رسكن" كان معنياً - فى المقام الأول- من هذا الكتاب بإعداد الفنانين البالغين ، وبإنتاجهم الفنى وليس بالأطفال ، كما أن طريقته فى التعليم لم تخل من الأسلوب الآلى الجاف ، فيما أسماه بتعليم الرسم للأطفال مما يتعارض مع ذاتية الطفل وطبيعته .

ويبدو أن أهمية كتاب "رسكن" تكمن فى أنه شجع " ايبنزر كوك" Cook على نشر أول مقالتين عن رسوم الأطفال أولهما فى نهاية عام ١٨٨٥ ، وثانيتهما فى مطلع عام ١٨٨٦ بصحيفة التربية الانجليزية ألح فيهما إلى أهمية دراسة طبيعة الطفل ، وأثرها على رسومه وأعماله الفنية . كما أكد على ضرورة توجيه الطفل فى الفن بما يتفق مع تطوره النفسى وميوله فى مختلف مراحل عمره ، وتشجيعه على التعبير والتخيل ، وحثه على إعمال خياله بدلاً من الاهتمام بالدقة والحرفية فى عمله ، وقد كان لهاتين المقالتين فائدتهما التطبيقية ، فضلاً عن أنهما قد يعدا أسبق الكتابات فى مجال رسوم الأطفال من حيث علاقتها بتطورهم النفسى وإدراكاتهم وخبراتهم .

وقد أخذ اهتمام العلماء يتزايد برسوم الأطفال فى أماكن مختلفة من العالم ففى سنة ١٨٨٧ نشر "كورادوريتشى" C.Ricce كتاباً فى مدينة بولونيا الإيطالية عن رسوم مجموعة من الأطفال كان قد جمعها خلال عطلته الصيفية ، كما أصدر "برناردبيريز" فى باريس عام ١٨٨٨ كتاباً آخر عن فن الطفل .

ثم قدم عالم النفس الإنجليزى " جيمس سولى" بعد ذلك ما يعد أول تفسير نظرى لمراحل تطور رسوم الأطفال ، فقد تناول فى كتابه دراسات فى الطفولة (١٨٩٥) الطفل كفنان ، وربط تعبيره الفنى بنشاط الإنسان البدائى ، كما تناول تطور رسوم الأطفال وتخطيطاتهم للأشكال والهيئات الإنسانية والحيوانية ، فيما بين سنتين وست سنوات ، وتوصل من تحليله للرسوم إلى ثلاث مراحل هى :

١- التخطيطات العشوائية غير الهادفة *Aimless Scribbling*

٢- التصميمات البدائية الاصطلاحية *Primitive Design*

٣- المعالجة المتبصرة للشكل الإنسانى *Sophisticated Treatment*

ومع أن هذه المراحل لا تغطى كل مظاهر نمو رسوم الأطفال عبر سنوات الطفولة ، فإن "هربرت ريد " يَعُد محاولة سولى هذه أساسا لكل ما جاء بعده من محاولات لدراسة المراحل التطورية لرسوم الأطفال ومنها محاولات" كيرشنشتاينر" (١٩٠٥) ، و " شترن" (١٩١٠) ، و" روما " (١٩١٣) ، و" لوكيه" (١٩١٣) ، و " كروتزتش " (١٩١٧) ، و " بيرت " (١٩٢٢) ، و " لوكيه " (١٩٢٧) و "ولف" (١٩٢٧) ، و " هلجا إنج" (١٩٣١) (Read,1970, : 117) .

وقد نشر " لفنشتاين " Levinstein سنة ١٩٠٥ تقريرا عن بعض أجزاء لدراسة عبر حضارية أجراها " ك . لا مبرخت " Lamprecht ، وأجريت هذه الدراسة بجامعة ليبزج بألمانيا . وشملت آلافاً من رسوم الأطفال من أنحاء كثيرة من العالم مثلت مستويات حضارية متفاوتة بدءاً من القبائل البدائية الأفريقية حتى المستويات المتقدمة فى بلدان أوربية . وعلى الرغم مما كان معلقاً على هذه الدراسة من أهمية خاصة بالكشف عن الفروق بين رسوم الأطفال من سلالات وشعوب مختلفة إلا أنها لم تستكمل . كما قام " كلاباريد "Claparede (١٩٠٧) ببحث آخر استهدف دراسة مراحل نمو رسوم

الأطفال ، وعلاقة هذه الرسوم بالمقدرة العقلية العامة .

ويبدو أن البداية الحقيقية للبحث العلمي في مجال رسوم الأطفال كانت مع مطلع القرن العشرين ، وتمثلت في ثلاثة مشروعات بحثية مرموقة تعهدتها الجامعات الألمانية وهي دراسة "كارل لامبرخت" السابق الإشارة إليها ، ودراسة " جورج كيرشنشتاينر" G. Kerschensteiner (١٩٠٣) في ميونخ ، ودراسة "وليم شترن" W.Stern (١٩٠٥) في بريسلو . ذلك أن معظم الدراسات التي أجريت في هذا المضمار حتى أواخر القرن التاسع عشر قد غلب عليها الطابع الوصفي والأحكام الذاتية ، وعدم التزام أساليب المنهج العلمي في تحليل الرسوم . بيد أنه مع بدايات القرن العشرين فإن نطاق البحث في سيكولوجية رسوم الأطفال قد أخذ يتسع - موضوعاً - ويتضبط - منهجاً - شيئاً فشيئاً . فلم تعد الدراسات قاصرة على المظاهر الجمالية في الرسوم أو تتبع مراحل نموها فحسب وانما شملت جوانب شتى وزوايا مختلفة .

ويذخر التراث السيكولوجي اليوم ببحوث متنوعة ووفيرة عن علاقة رسوم الأطفال بالعوامل البيئية والثقافية والاجتماعية ، والجسمية والحركية والحاسية والإدراكية والعقلية ، وعن إستخداماتها كوسيلة لقياس الذكاء ، ولسبر أغوار الشخصية والكشف عن خباياها ، وكأداة للعلاج النفسي ، وكوسيلة للتعبير عن الاستعدادات الإبداعية وتنميتها . ومع نمو الدراسات في مجال سيكولوجية رسوم الاطفال تزايد توخي الباحثين للدقة والضبط والتزام الموضوعية ، فاعتمدوا على أساليب المنهج العلمي كالملاحظة المنظمة والتجريب ، واستخدموا الأدوات المقننة في توصيف الرسوم وتحليلها وتصنيفها .

لماذا يرسم الأطفال؟
دوافع الطفل إلى التعبير الفني

يقال أن السلوك الإنساني في معظمه سلوك معقد مدفوع يرمي إلى إشباع حاجات ما ، وإلى تحقيق أهداف معينة . فالإنسان لا يأتي أي نشاط دون سبب يحركه ويدفعه إلى إتيانه ، سواء أكان واعياً بهذا السبب أم غير واعٍ به .

ويمكن تعريف الدافع بأنه حالة داخلية في الكائن العضوي - بيولوجية فسيولوجية أو نفسية اجتماعية - من شأنها أن تُخل باتزانه وتثير توتره ، ومن ثم تحرك سلوكه وتحفزه إلى مواصلة نشاطه في وجهة معينة سعياً لإرضاء حاجته ، أو تحقيق رغبته واستعادة توازنه . فالإنسان أو الحيوان إذا ما شعر بالجوع تتولد لديه حالة توتر وعدم اتزان ، مما يدفعه إلى القيام بنشاط موجه نحو هدف معين هو الطعام بحيث لا يتوقف نشاطه إلا بحصوله عليه ، واشباع حاجته منه واستعادة اتزانه . وما يقال عن سلوك الإنسان في حالة جوعه ، يقال - أيضاً - عن سلوك الطالب في جديته ومثابرته على الدرس والتحصيل والبحث ، مدفوعاً بحاجته إلى النجاح ورغبته في التفوق .

وتصنف الدوافع إلى :

أ - *دوافع بيولوجية* : وهى ولادية ذات أساس فسيولوجى ، ولا يغير فيها التعلم تغييرا جوهريا ، كما لا يؤدى إلى إلغائها ، وهى لا تتأثر به سوى فيما يتصل بطريقة التعبير عنها . ومن أمثلتها دوافع الحفاظ على الحياة كالدافع إلى الطعام وإلى الشراب وإلى التنفس والإخراج ، ودوافع الحفاظ على بقاء النوع كالدافع الجنسى ، ودوافع التفاعل مع البيئة كالحاجة إلى الاستثارة الحسية وإلى الاستطلاع والمعالجة .

ب- *دوافع اجتماعية* : وهى دوافع مكتسبة يتعلمها الفرد الإنسانى من بيئته وثقافته بطريقة مقصودة أو غير مقصودة ، ومن أمثالها الدافع إلى التقدير الاجتماعى وإلى التعبير عن الذات وتأكيدها .

ولدراسة دوافع السلوك الانسانى و معرفتها قيمة بالغة الأهمية لفهم هذا السلوك وتفسيره والتنبؤ به ومن ثم توجيهه والتحكم فيه . لذا فإنه من الضرورى أن يتعرف الآباء والأمهات والمربون على دوافع أبنائهم عامة ، وما يتعلق منها بالتعبير الفنى خاصة لكى يتسنى لهم فهمه ، وتذليل ما يعترض سبيل إشباعه من صعوبات ، بل والعمل على زيادة مستوى الدافعية لدى النشء لممارسته باعتباره شكلاً حيوياً من أشكال التعبير الحر عن الذات والمشاعر والأفكار ، ووسيلة لتنمية الاستعدادت العقلية عموماً والإبداعية خصوصاً ولعل من أهم دوافع الطفل إلى التعبير ما يلى :

١ - الإشباع الحاسحركى :

يعتمد الطفل فى سنيه الأولى على نشاطه الحاس - حركى لإشباع حاجته إلى استطلاع بيئته واستكشاف العالم من حوله ، حيث يتمكن الرضيع من إعمال عينيه فيما حوله قبل أن يتمكن من أعمال يديه ، ثم تأخذ مقدرة الطفل على التآزر الحاس - حركى فى النمو ، ابتداء من منتصف السنة الثانية تقريباً ، كما تزداد سيطرته على حركاته فيبدأ فى مسك الأشياء والقبض عليها . وإذا ما توفرت له الرعاية والإمكانات اللازمة فإنه بإمكانه استخدام الأقلام والطباشير أو أية أدوات خطية أخرى "للشخبطة " بها على السطوح المتاحة كالأوراق والجدران والرمال ، حيث ينتج عنها ما يسمى بالتخطيطات أو « الشخبطات » العشوائية Scribbling متفاوتة الطول والاتجاه .

ويفترض أنه كلما ازداد العمر الزمنى - دون معوقات أخرى - ازدادت مقدرة الطفل على التناسق الحاس - حركى ، وعلى الربط بين الحركات التى يأتيها أو الأصوات التى يصدرها وما يترتب عليها من آثار فى المحيط الخارجى كالأشكال المرئية والسمعية ، مما يجعل مجاله الإدراكى وخبراته الحاسية أكثر اتساعاً وثراء . إن الطفل فى هذه السنوات الأولى يكون مولعاً بحركات أعضاء جسمه وما ينجم عنها من آثار يمكن رؤيتها أو سماعها أو لمسها ، ففى عهده الأول بالقلم نجده "يشخبط"على الأوراق والجدران وعلى كل ما يقع تحت يديه كالأثاث - مثلاً - حتى أن جسمه ذاته قد لا يسلم من الشخبطة عليه ، ولربما وجدناه يتذوق بلسانه قلم الرصاص ، أو الألوان السائلة ، أو أصبع الشمع الملون الذى

يستخدمه فى التخطيط سعياً إلى الوقوف على كنه هذه الأداة التى يخطط بها أو تلك المادة التى يعالجها .

وقد أطلق " چان بياچيه " Piaget ضمن نظريته عن مراحل النمو العقلى المعرفى على نشاط الطفل خلال السنتين الأوليين المرحلة الحاسحركية Sensorimotor Stage ، ويكون فيها الطفل مشغولا باكتشاف العلاقة بين أحاسيسه وسلوكه الحركى ، ويتعلم أن أفعاله لها نتائج معينة فى الوسط الخارجى وبالنسبة لنفسه ، كما يتعلم من خلال تجاربه أن يفرق بين نفسه ، ومكونات البيئة أو العالم الخارجى .

ويلمح بعض الباحثين إلى أهمية تبنى الوالدين اتجاهات إيجابية إزاء التعبيرات الإبداعية المبكرة للطفل ، إذ يشير " سبوك " (Spock,1974) إلى أن الوالدين عندما ينجحون فى تقديم عالم الأشياء غير الحية Inanimate لأطفالهم بشكل إيجابى ، فإن ذلك من شأنه أن يعطيهم إحساساً بأن هذه الأشياء ليست ممتعة أو سارة فحسب ، وإنما يمنحهم شعوراً بإمكانية تناولها ومعالجتها بنجاح . وعندما يتخذ الوالدان اتجاها معاكسا فإنهم ربما يعلمون أطفالهم أن هذه الأشياء يجب تحاشيها لأن تناولها ينطوى على خطر يستثير مخاوف الوالدين .

ويغلب الظن بأن الطفل فى سنيه الأولى لديه نزعة فطرية إلى البحث عن الاستثارة الحاسية التى تعد بالنسبة له مصدراً أوليا لنموه الحاسى والإدراكى ، ولتزويده بالمعلومات عن بيئته . ويذكر " فيولا " Viola أن الطفل ينتج " شخبطاته " العشوائية الأولى طبقاً لرغبة حركية عضلية أو دينامية حيث تكون الحركة محتواه بداخله ، وتبتغى متنفساً أو مخرجاً (1948:26) كما تذكر "رواد كيلوج " أن الطفل لا يتعلم هذه "الشخبطات" من الكبار ، وإنما هى حركات ذاتية تحدث عندما تتحرك الأصابع بأدوات الكتابة على سطح ما تاركة وراءها سجلاً للحركة . وأن هذه " الشخبطات " وإن بدت عديمة المعنى بالنسبة للكبار ، إلا أنها تعد ذات أهمية كبيرة للطفل الذى ينتجها .(١٩٦٩:١٣) .

ويبدو أن الدافع الرئيسى لنشاط الطفل التخطيطى فى هذه المرحلة المبكرة من عمره هو مجرد المتعة واللذة الحاس - حركية التى يستشعرها من وراء نشاطه ،إذ يقترب " لونفيلد" V.Lowenfeld من هذا المعنى فى معرض مقارنته بين الفنان البالغ والطفل الصغير ، مشيراً إلى أن الطفل كالفنان يعبر فى فنه عن خبرته ، إلا أن الفنان يركز اهتمامه على المنتج النهائى ، بينما يهتم الطفل بالخبرة الممتعة التى يحصل عليها أثناء رسمه ، فإذا ما أتم رسمه يكون قد حقق غرضه ، ولم يعد الرسم ذاته مهما بالنسبة له (١٩٦١:٥١) . كما يذهب كلا من " ميرجورى ويلسون وبرنت ويلسون " (M.Wilson &B.Wilson,1982:36) إلى أن فعل الرسم فى حد ذاته مصدراً لشعور الطفل بالمتعة الجمالية والحركية التى يجنيها من خلال يديه وذراعيه ، وأن ما ينتج عن ذلك من أنماط ونوعيات خطوط وأشكال يولد - فى حد ذاته - لدى الطفل إحساساً بالاستثارة والرضا والسرور .

وبالإضافة إلى كون الشخبطات مصدراً للإستمتاع الحاسى - حركى للطفل ، فإنه يمكن تناولها باعتبارها مظهراً من مظاهر الجهد الذى يبذله الطفل فى إطار التحكم فى جسمه ، واختبار أعضائه فى علاقتها بالبيئة التى يعيش فيها والمواد التى يتناولها . يؤكد ذلك ما ألمح إليه " رودلف آرنهايم " (Arnheim,1974:171) من أن "الشخبطات" الأولى للطفل ليس القصد منها تمثيل المرئيات ، وإنما هى شكل من أشكال النشاط الحركى ، يدرب من خلالها الطفل يديه مع شعور متزايد بالمتعة مما ينتج عنها من آثار مرئية بوساطة الحركة النشطة للذراعين إلى الأمام وإلى الخلف . وأن شكل ومدى وتوجه هذه الحركات محكومٌ بالتركيب الميكانيكى لذراعه ويده بالإضافة إلى مزاجه وحالته النفسية .

وكما أن تلك " الشخبطات" الأولى وسيلة لتنمية التحكم الحركى ، فإنها تعتبر أيضاً النواة التى يتشكل من حولها إحساس الطفل بالجمال فيما بعد ، إذ يشير " هـ. ريد " H.Read فى كتابه " الفن والمجتمع" إلى أن النشء إذ ينفعلون بالجمال فى حياتهم المقبلة ويعبرون عنه ، أو يفتقرون إليه ، فإنما مرجع ذلك كله إلى ما قد أصابهم فى زمن طفولتهم المبكرة من خبرات منحرفة أو خاطئة . كما أوضح " لونفيلد وبريتن " (Lowenfeld & Brittain,1982:20) أن الثقة بالنفس التى يمكن أن تتطور من خلال تلك " الشخبطات " الأولى وما يصاحبها من شعور بالإشباع والمتعة من خلال العملية ذاتها ، وليس نتيجة الحصول على مكافآت خارجية ، يمكن أن يوفرا أساساً طيباً لمستويات فنية أكثر تقدماً فى المستقبل .

ومن أهم متطلبات إشباع هذا الدافع ما يلى :

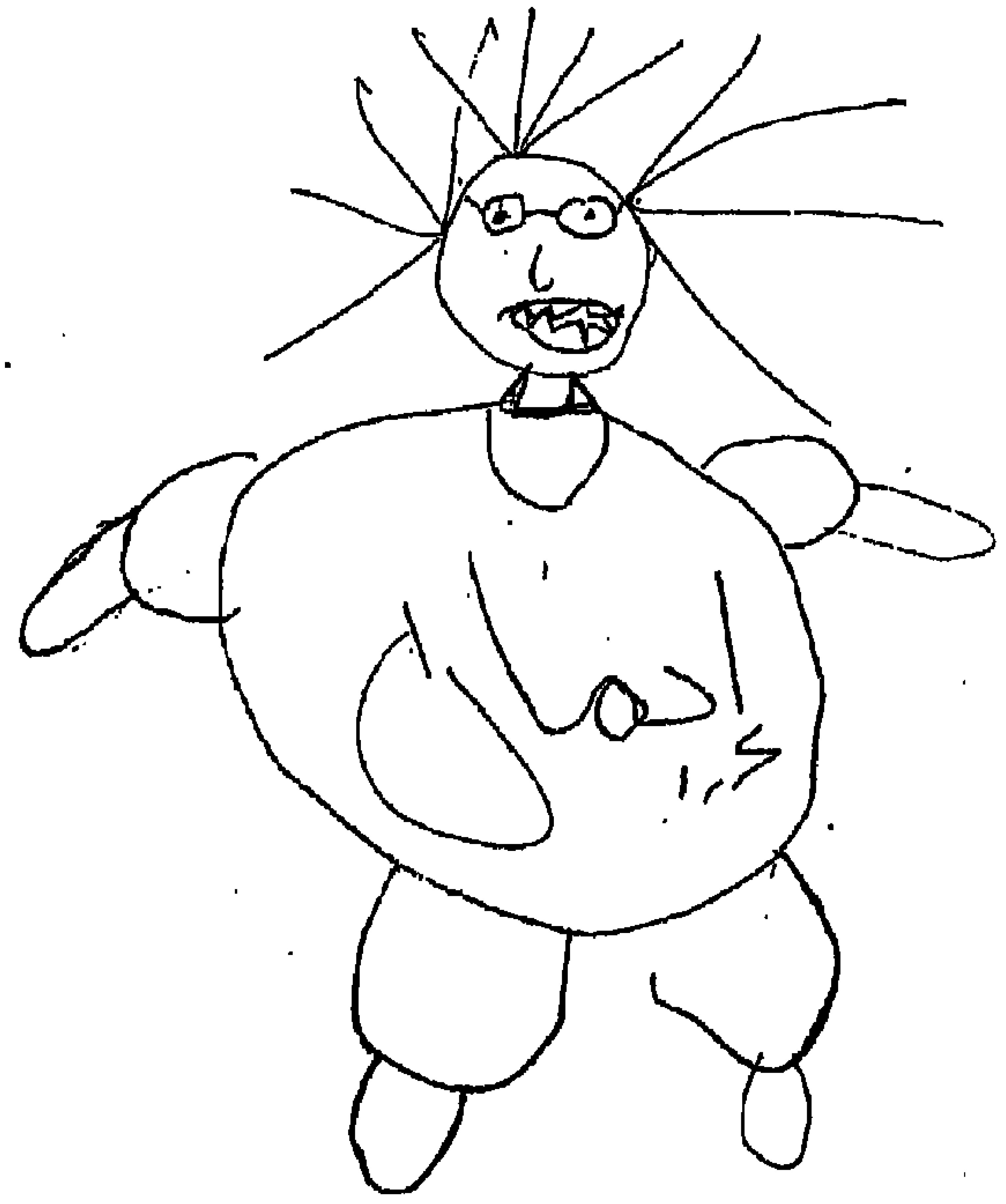
- إثراء البيئة التى يعيش فيها الطفل بمختلف أنواع الاستثارة الحاسية ، لا سيما البصرية واللمسية منها ، وتشجيع الطفل على استطلاع المثيرات من حوله ، والتمييز بينها قدر الامكان كقيم السطوح الناعمة والخشنة ، والمواد الصلبة واللينة ، والهيئات والأشكال الكبيرة والصغيرة ، والعضوية والهندسية ، وكذلك الخطوط والألوان وغيرها مما يساعد على زيادة خبراته الحاسية وتنويعها .

- تهيئة المواد والخامات والأدوات اللازمة للتخطيط والتشكيل المجسم وتشجيع الطفل على معالجتها والتجريب فيها والتوليف بينها مما يثرى خبراته ، وينمى تآزراته الحاسية الحركية ومهاراته ، ويشكل أساساً جيداً لممارسة التعبير الفنى فى المراحل اللاحقة .

- كفالة جو بيئى منزلى يتسم بالمرونة والحرية وعدم التقييد ، يراعى حاجات الطفل ، ويعمل على إشباع دوافعه إلى الحركة والنشاط واللعب والاستكشاف ، ويشجع الطفل على الاستطلاع الحاسى ومعالجة المواد والخامات ، ويضمن تعزيز هذا السلوك وتوجيهه ، مما يؤدى إلى نمو الطفل وتفتحه الإدراكى والعقلى ، ويمكنه من التعامل بكفاءة مع بيئته فيما بعد .

٣- التنفيس عن المشاعر والانفعالات :

مع عبور الطفل مرحلة التخطيطات البدائية - التي يخوضها غالباً مدفوعاً بحاجته إلى الاستكشاف ورغبته في الاشباع الحاسي - حركي إلى المراحل الأكثر تقدماً في تعبيره الفني ، فإن دوافع أخرى تأخذ دورها في توجيه هذا التعبير من أهمها حاجته إلى التنفيس عن مشاعره وانفعالاته . فالطفل يبدأ حياته حراً طليقاً ، ثم يتعرض - شيئاً فشيئاً - في سياق تنشئته الاجتماعية لضغوط الكبار وأوامرهم ونواهيهم داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع بعامة ، وتختلف هذه الضغوط بتباين المستويات الاجتماعية والثقافية المختلفة ، والفرص المتاحة داخل كل مستوى لإشباع الحاجات النفسية للطفل . وخلال محاولة الطفل التوفيق بين عالمه الخاص بما يميزه من اندفاعية وتلقائية ، وتمركز حول الذات من جانب ، والمتطلبات والتقاليد الضاغطة المتعارف عليها أسرياً واجتماعياً من جانب آخر ، أي خلال ما يسمى بعملية « التكيف » فإنه غالباً ما يتعرض بدرجة ما لصراعات وإحباطات وكبت لانفعالاته ورغباته التي قد لا تجد طريقها للإشباع ، مما ينجم عنه شعوراً بالتوتر والقلق ربما يصل إلى حد الاضطراب النفسي ما لم يجد الطفل الوسيلة الملائمة التي يمكنه عن طريقها التعبير عن مخاوفه وانفعالاته وصراعاته .



شكل (١) إيمان ، رسم للطفلة يارا ، ثمانية أعوام .

والأشكال الفنية المختلفة بما تكفله من فرص التعبير الحر ، تعد وسيلة هامة لتحقيق التوافق الداخلي للفرد ، فهي تسمح للمشاعر والانفعالات التي لا يمكن التعبير عنها لفظياً بالانطلاق ، كما تيسر الفرصة لإشباع الرغبات التي لم تجد فرصة للإشباع في الواقع . ويعد التعبير الفني من هذه الزاوية وسيلة للإسقاط ، يعكس من خلالها الطفل مفهومه عن ذاته وعن الآخرين ، وعلاقته بهم واتجاهاته نحوهم . كما يعكس ما قد يعتمل داخله من حاجات ومشاعر وانفعالات ومخاوف في صورة مرئية ، مستعيناً على ذلك بمختلف الأساليب والصيغ «البلاغية» التشكيلية كالإهمال ، والتصغير ، والحذف والمبالغة ، شعورياً ولا شعورياً .

ومن ثم فإن الخطوط الناتجة أيا كان نمطها وطبيعتها تزودنا ببعض المعلومات عن صاحب الرسم ، كما أن محتوى الرسم يحدد لنا بدرجة كبيرة تلك الطريقة التى يدرك بها الطفل ذاته ، إضافة إلى الآخرين فى حياته (Klepsch & Logie,1982 :6) .

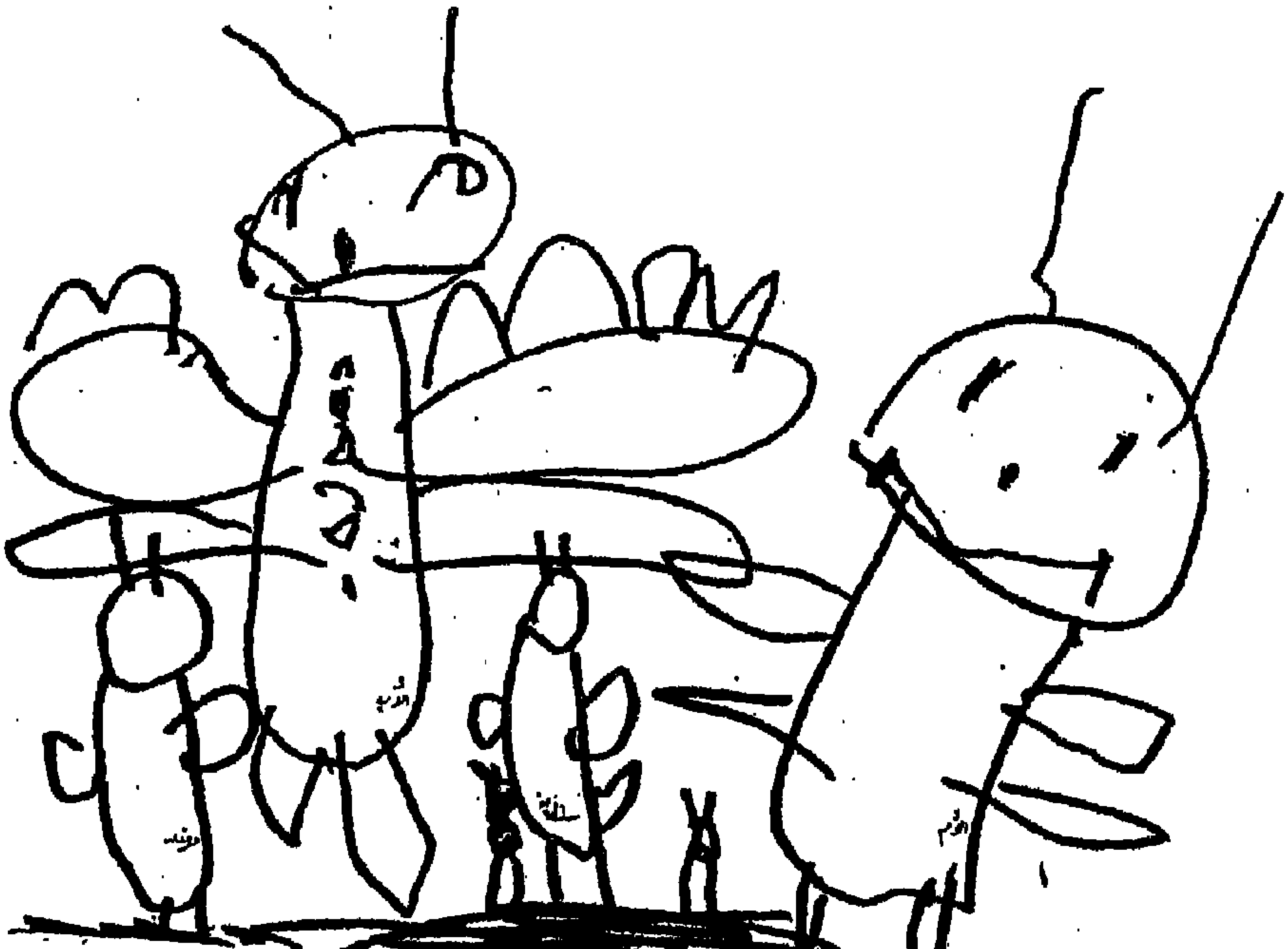
ويعبر الشكل (١) عن هذا المغزى التنفيسى لرسوم الأطفال حيث تصور فيه الطفلة يارا (٨ أعوام) صديقتها إيمان عقب مشاجرة نشبت بينهما أثناء اللعب .ويبدو الرسم تفريغاً لمشاعرها الغضبية والعدوانية ، كما تعكس خطوطه حالة التوتر والاندفاعية . حيث يحتل الشكل فى الأصل أكثر من ثلثى حيز ورقة الرسم كما يبدو الرسم محملاً بالمبالغات التحريفية ، والتشديد الواضح على منطقة الفم والأسنان ، والتأكيد عن طريق الضغط بقلم الرسم (فلوماستر أحمر) على منطقة الرقبة ، كما يلاحظ حذف اليدين والقدمين وعدم التنسيق فى منطقة الرأس .

أما الشكلان (٢ ، ٣) فيترجمان المشاعر السلبية التى يُكنّها الطفل "سلطان" (٤ أعوام ونصف) تجاه أمه ، ومخاوفه من الحشرات . وقد تبين من دراسة حالته أنه يعانى من تسلط الأم وقسوتها ، كما يعانى من مشاعر الغيرة من شقيقه الأصغر الذى يحظى أكثر منه باهتمام الأم وتدليلها . وعندما طلب إليه رسم أسرة بدأ فى الشكل (٢) برسم أبيه - الثانى من اليسار - باللون الازرق ، ثم رسم نفسه - يسار الأب - ثم شقيقه مهنّد - أقصى اليسار- ثم أمه - أقصى اليمين - وجميعهم باللون الأخضر . وقد ميز الأب بعدد كبير من الأجنحة ، وأضاف لبقية الأشخاص ما يشبه قرون الاستشعار . كما رمز الطفل لجو الشتاء بالضباب الكثيف وخطوط الرعد المتعرجة - أعلى الرسم - وذكر بأن المطر كان على نوعين : نوع متسخ رسمه باللون الأزرق ينزل على أمه وشقيقه ، ونوع نظيف رسمه باللون الأخضر ينزل عليه وعلى أبيه ولا يخفى ما لذلك من دلالة تعبيرية عن مشاعره . كما يلاحظ أنه وضع حاجزاً بينه وأمه ، وأقصاها إلى الطرف الأيمن لورقة الرسم ، ربما إشارة لعدم قربه منها .

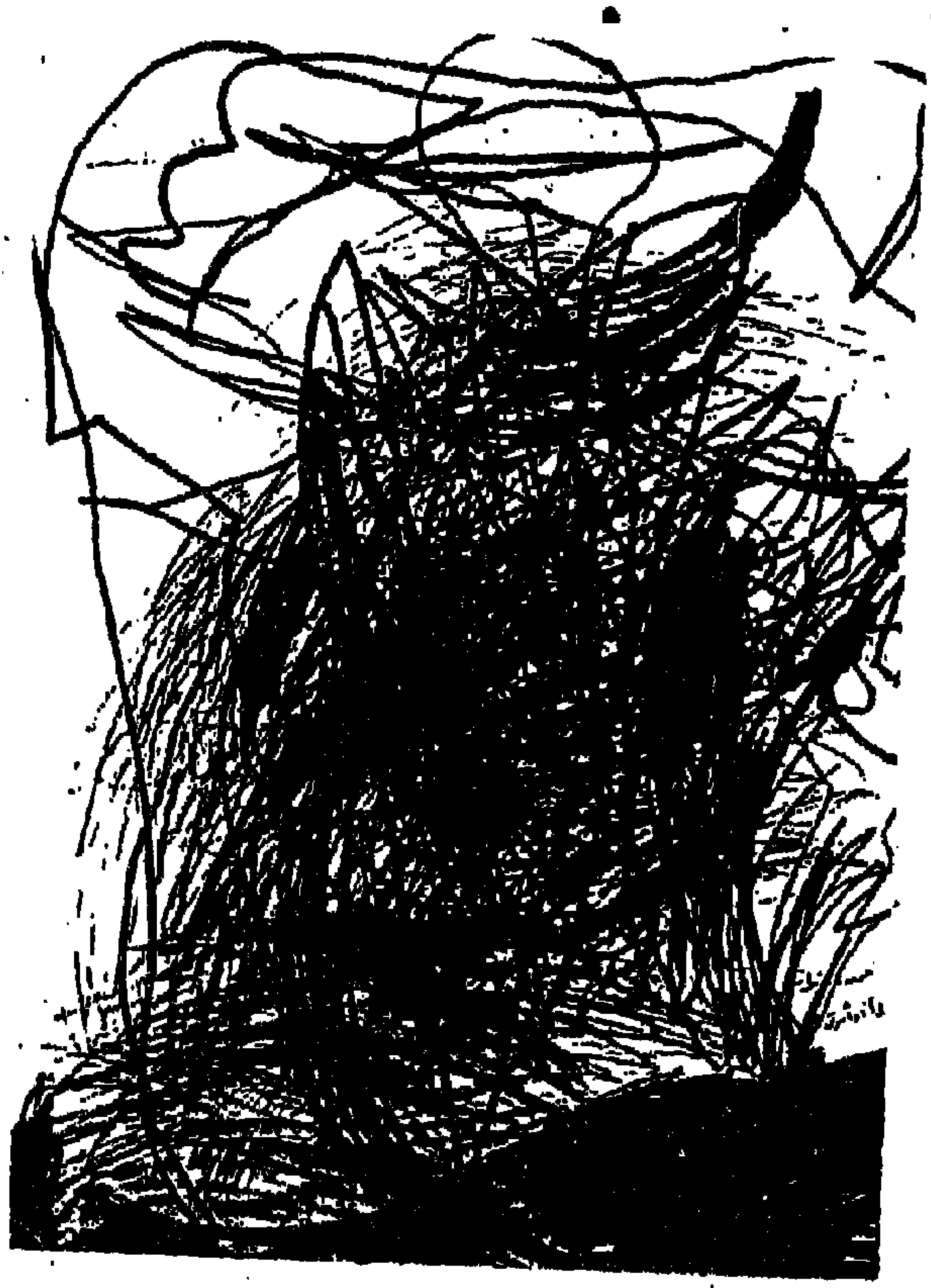
وقد أعاد الطفل رسم الموضوع ذاته ، وبنفس ترتيب الأشخاص والألوان (شكل٣) مؤكداً على حجم كل من الأب والأم ، وذكر بأن والده يرتدى ملابس الصرصار ، وأمه ترتدى ملابس النحلة كما شبه نفسه وأخيه بالديدان مبرراً ذلك بإخافة الحشرات الحقيقية - صغيرة الحجم أسفل الرسم - عند ظهورها ، وهكذا وجد الطفل فى الرسم وسيلة للتعبير عن مخاوفه ومشاعره وانفعالاته .

وتمثل الأشكال (٤ ، ٥ ، ٦) سلسلة رسوم متتابعة لطفل (٤ أعوام ونصف) غير مرغوب فيه من زملائه بالحضانة ويتسم سلوكه بالعدوانية . وعندما طلب إليه رسم أسرة بدأ الشكل (٤)«بالشخبطة» باللون الأخضر فالأصفر فالأحمر ثم الاسود على التوالى ، ثم طلب ورقة أخرى خطط قاعدتها بخطوط خضراء متعرجة ، ثم رسم الشمس باللون الأزرق - أعلى الركن الايمن - ثم عاود «الشخبطة» بالأسود (شكل٥) حتى انتهى من الرسم . وقد لوحظ أن الطفل خلال رسمه كان رافضاً الحديث والإجابة عن أية

شكل (٢) أنا وأسرتى فى الحديقة "١" ، الطفل سلطان ، أربعة أعوام ونصف

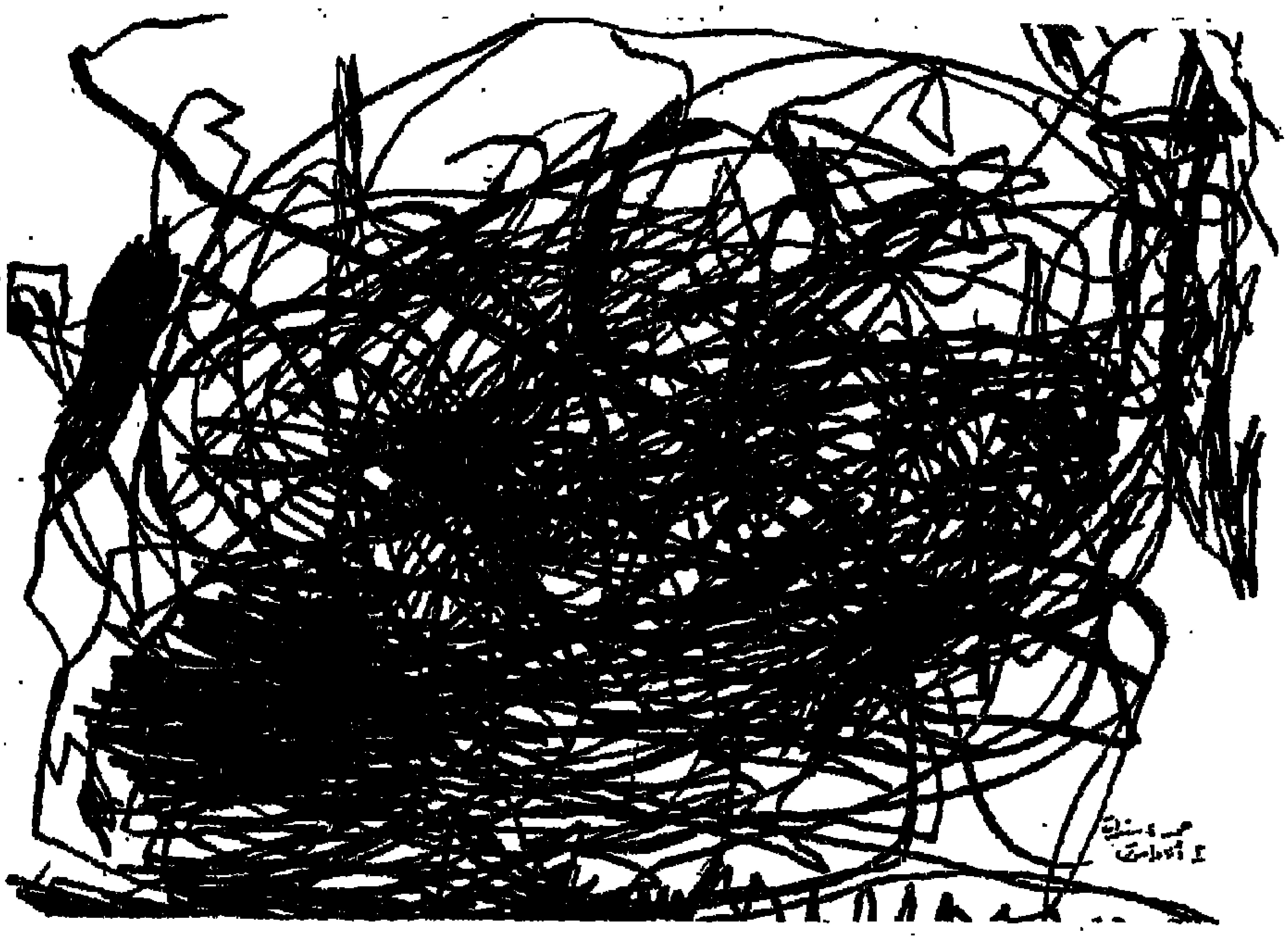


شكل (٣) أنا وأسرتى فى الحديقة "٢" ، الطفل سلطان ، أربعة أعوام ونصف .

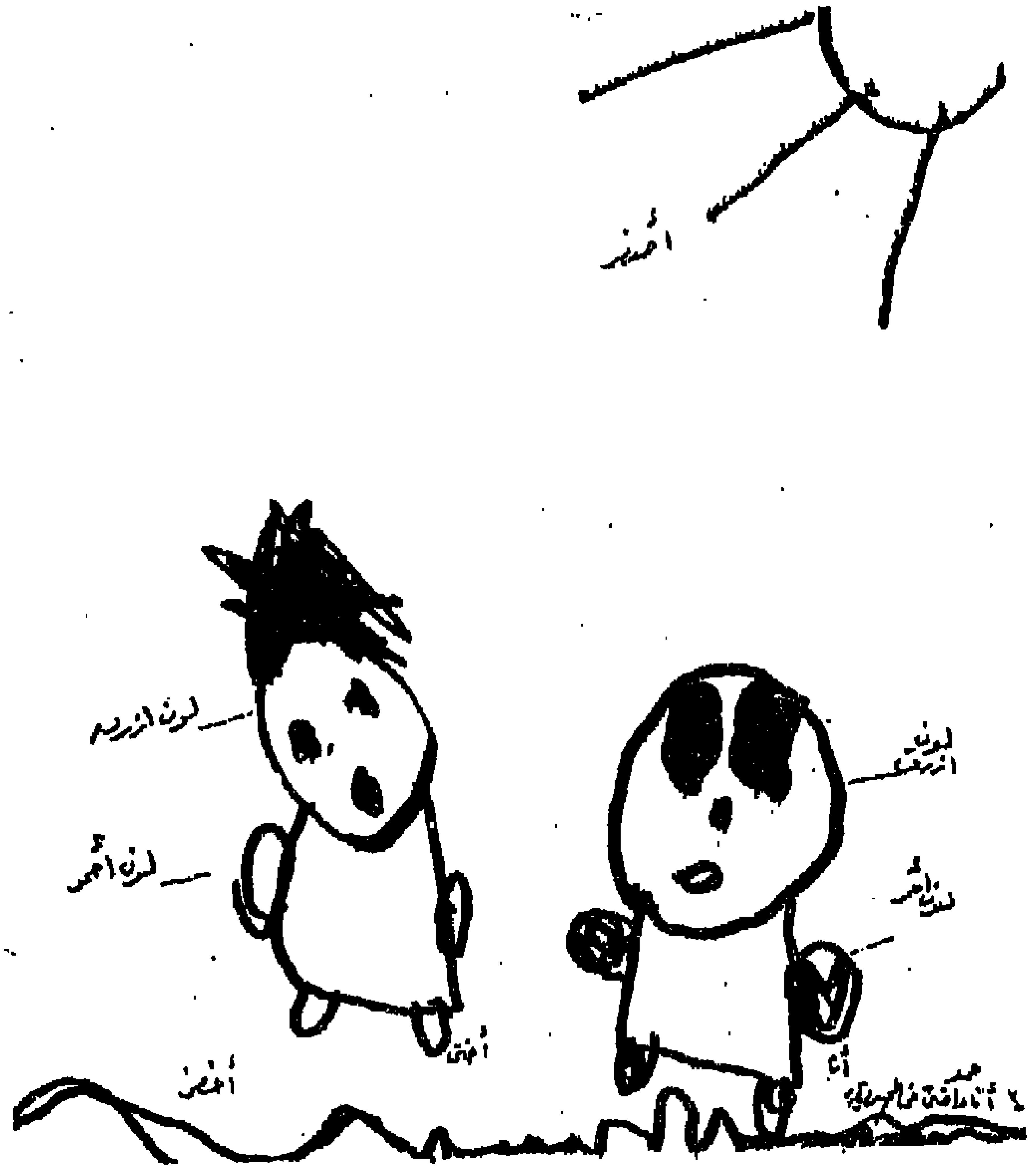


شكل (٤) أنا وأسرتى فى الحديقة "١"،
الطفل حمد ، أربعة أعوام ونصف .

شكل (٥) أنا وأسرتى فى الحديقة "٢"،
الطفل حمد ، أربعة أعوام ونصف .



سؤال . وبعد مضى حوالى ساعة طلب ورقة ثالثة ورسم نفسه (شكل٦) يرتدى نظارة ومعه أخته على خط قاعدى أخضر ثم رسم الشمس بخطوط صفراء - أعلى الركن الأيمن لصفحة الرسم - وأصبح أكثر استعداداً للرد على استفسارات الباحث ، حيث ذكر أنه لا يحب أحداً فى هذه الدنيا ، وأنه كثيراً ما يتعرض للضرب من أخواته وزملائه ، كما تبين أنه يقطن فى إحدى العمائر التى شب فيها منذ فترة حريق كبير عندما كان يلعب أسفلها ، وشاهد بعض الجيران يقذفون بأنفسهم وسط ألسنة اللهب والدخان الأسود الكثيف والصراخ والعويل خوفاً من النار ، وكان الطفل يحكى ذلك وهو يرتعد خوفاً . وقد رأينا كيف أنه لم يستطع مواصلة رسم الموضوع المطلوب منه قبل أن ينفس عن أحاسيسه ومشاعره المكبوتة منذ حادثة الحريق ، ويترجم قلقه ومخاوفه فى الشكلين (٤ ، ٥) حيث النار والدخان الأسود ، بطريقة توحى بنكوصه إلى مرحلة نمو سابقة هى مرحلة "الشخبطة" .



شكل (٦) أنا وأختى فى الحديقة ، الطفل حمد ، أربعة أعوام ونصف .

كما يمكن استخلاص العديد من الدلالات عن حالة الطفل من الشكل (٦) حيث يُستدل من وضعة الأشكال بالقرب من الحافة السفلى لورقة الرسم على شعوره بعدم الأمن ، و تشير الأذرع القصيرة وحذف الأيدى إلى إحساسه بعدم كفاءته إزاء الصعوبات التى يواجهها فى التعامل مع أقرانه والمحيطين به ، يؤكد ذلك ما للمبالغة فى حجم الرأس من دلالة على مشاعر العجز والتخييلات التعويضية ، وما لرسم العيون مقفلة أو من خلف نظارة سوداء من دلالة على تجنب العالم الخارجى ورفضه (لويس مليكة ، ١٩٨٦ ، Klepsch & Logie,1982) .

وتفترض عبلة حنفى (١٩٧٢:٤٢-٤٤) وجود ثلاثة مستويات للتنفيس هى :

أ - *المستوى المرضى* : وهو المستوى الذى لا يستطيع فيه الفرد التنفيس عن نفسه بأسلوب تكيفى اجتماعى مع الواقع ، فيلجأ إلى بعض الوسائل الهروبية للتنفيس عن مشاعره ، وللتعبير عن رغباته

كما هو الحال فى معظم الأمراض والاضطرابات النفسية ، وهذا الأسلوب من شأنه أنه يزيد من عزلة الفرد عن المجتمع .

ب- *المستوى العادى* : وهو المستوى الذى يتخلص فيه الفرد من الضغوط التى يتعرض لها بصورة طبيعية تحول دون وصوله إلى المستوى المرضى ، ويبدو ذلك من خلال أحلام النوم واليقظة ، والكلام والمشاركة الوجدانية ، والضحك ،والبكاء .. إلخ .

جـ- *المستوى الإبداعى* : ويعد أرقى مستويات التنفيس لأنه يتضمن تجريد الشحنة الانفعالية من هدفها الأصلى وإعلائها إلى مستوى أرقى ، وبذلك يتفوق على المستوى المرضى للتنفيس ، كما يتفوق أيضاً على المستوى العادى لتميزه بالإبداع ، وبطمس المعالم الذاتية للمشاعر والمكبوتات ، وتحويلها إلى صيغ إبداعية يحبذها المجتمع ويشجع عليها كالفنون والآداب .

وعلى الرغم مما نأخذه على هذا التصنيف من تناوله للفن والإبداع على أنهما محض تنفيس - وهو رأى قد لا يلقى قبولاً سوى من وجهة نظر تحليلية نفسية - إلا أنه يلفت الانتباه إلى أن المشاعر والانفعالات والمكبوتات التى تجد مخرجاً للتنفيس عبر الأشكال الفنية ربما - وليس بالضرورة - ترقى إلى المستوى الإبداعى .

٣- التعبير عن الذات : *Self Expression*

من الحاجات الأساسية للإنسان أن يعبر عن ذاته وآرائه وأفكاره ، وأن يجد لنفسه الوسيلة لنقل آرائه وتوصيلها للآخرين ، ولتمثيل الأفكار والمعانى التى يود وقوف غيره عليها . وتعد هذه الحاجة إلى التعبير والاتصال من أهم ما يدفع الطفل إلى الرسم وإلى مختلف أشكال التعبير الفنى . ولعله مما يساعدنا على تفهم هذا الدافع ، أو تلك الوظيفة التعبيرية للفن سواء بالنسبة للطفل أم البالغ أمران أولهما أن التعبير الفنى شكل من أشكال اللغة ، وثانيهما أن اللغة اللفظية - كأداة للتعبير لدى الاطفال - قاصرة لا سيما فى مراحل العمر الأولى . ونعرض فيما يلى لكل منهما بإيجاز :

أ - يعد التعبير الفنى فى حد ذاته لغة قوامها الخطوط والأشكال والألوان والمساحات والرموز الشكلية المرئية . فمفهوم اللغة لا يقتصر على مجرد استخدام الأصوات المركبة ذات المقاطع التى تتألف منها الكلمات أو الرموز اللفظية فحسب ، وإنما يتسع هذا المفهوم ليشمل جميع وسائل التعبير الأخرى التى يمكن أن تحمل معنى ؛ بحيث لا يتم التواصل عن طريق الكلمات فقط . ومن المعلوم أنه توجد طرقاً وأشكالاً كثيرة للتعبير الانسانى وللتواصل غير اللفظى من أمثال التعبيرات الطبيعية العفوية البصرية والسمعية عن الانفعالات كالضحك والبكاء وانبساط أسارير الوجه وانقباضها ، والإشارات الوضعية الاصطلاحية التى لا يدرك الإنسان معناها إلا إذا تعلمها كالإشارات اليدوية والجسمية التى يستخدمها الصم (الأشكال من : ٧ - ١٠) والإشارات التى يستخدمها البحارة والصيادون . ومن

الأشكال (١٠.٩.٨.٧) لغة الإشارات اليدويه تتيح للصم أن يتفاهموا فيما بينهم . وتصور البطاقات المجاورة نماذج من هذه الإشارات ، حيث يشمل كل زوج منها على إشارة مرادفة لكلمة أو مفهوم ما ، وصورة للشيء الذي تعبر عنه هذه الكلمة ، وهي نماذج من عديد من البطاقات الخاصة بالجمعية الأهلية للصم في الولايات المتحدة الامريكية . (الأشكال نقلا عن رساله اليونسكو إبريل ١٩٧٤) .

الطرق والأشكال التعبيرية غير اللفظية الفنون التشكيلية (البصرية) ، كالرسم والتصوير والنحت ، ومنها الموسيقى أيضاً .

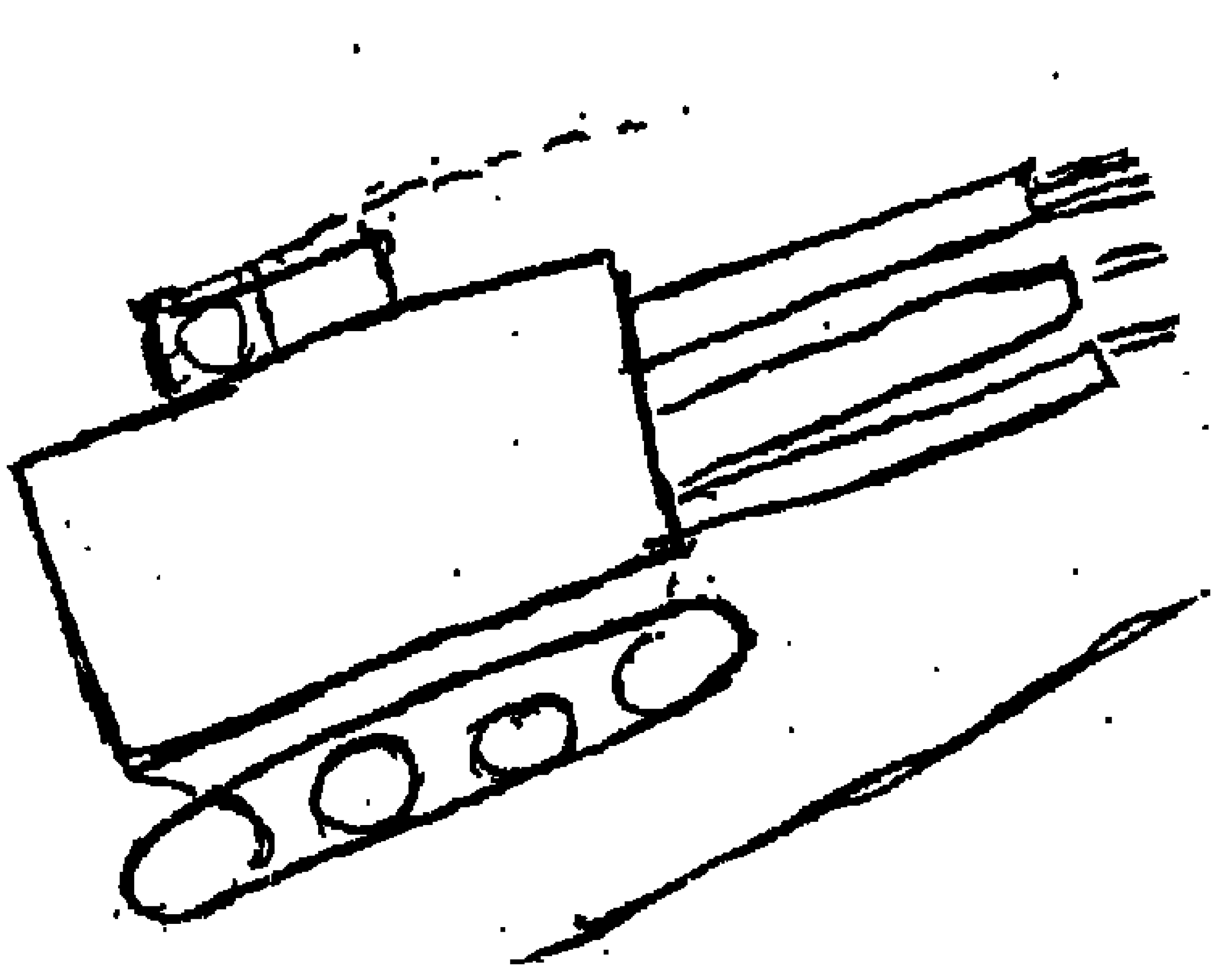
وقد استخدم الإنسان منذ عهود سحيقة أشكال اللغة غير اللفظية كوسيلة تفاهم واتصال ، حيث استخدم البدائيون الحركات التمثيلية والأصوات المرسلة عبر الأبواق . كما استخدموا الإشارات والحفر على الصخور وجدران الكهوف قبل أن يعرفوا اللغة اللفظية . وحتى بعد اختراع اللغة وأوراق الكتابة منذ آلاف السنين ، فقد استخدمت الرسوم على جدران المعابد والمقابر كوسيلة لتصوير الحياة والطقوس

الدينية والمعتقدات ، وللتعبير والاتصال كما هو الحال فى الحضارة المصرية القديمة وفى غيرها من الحضارات .

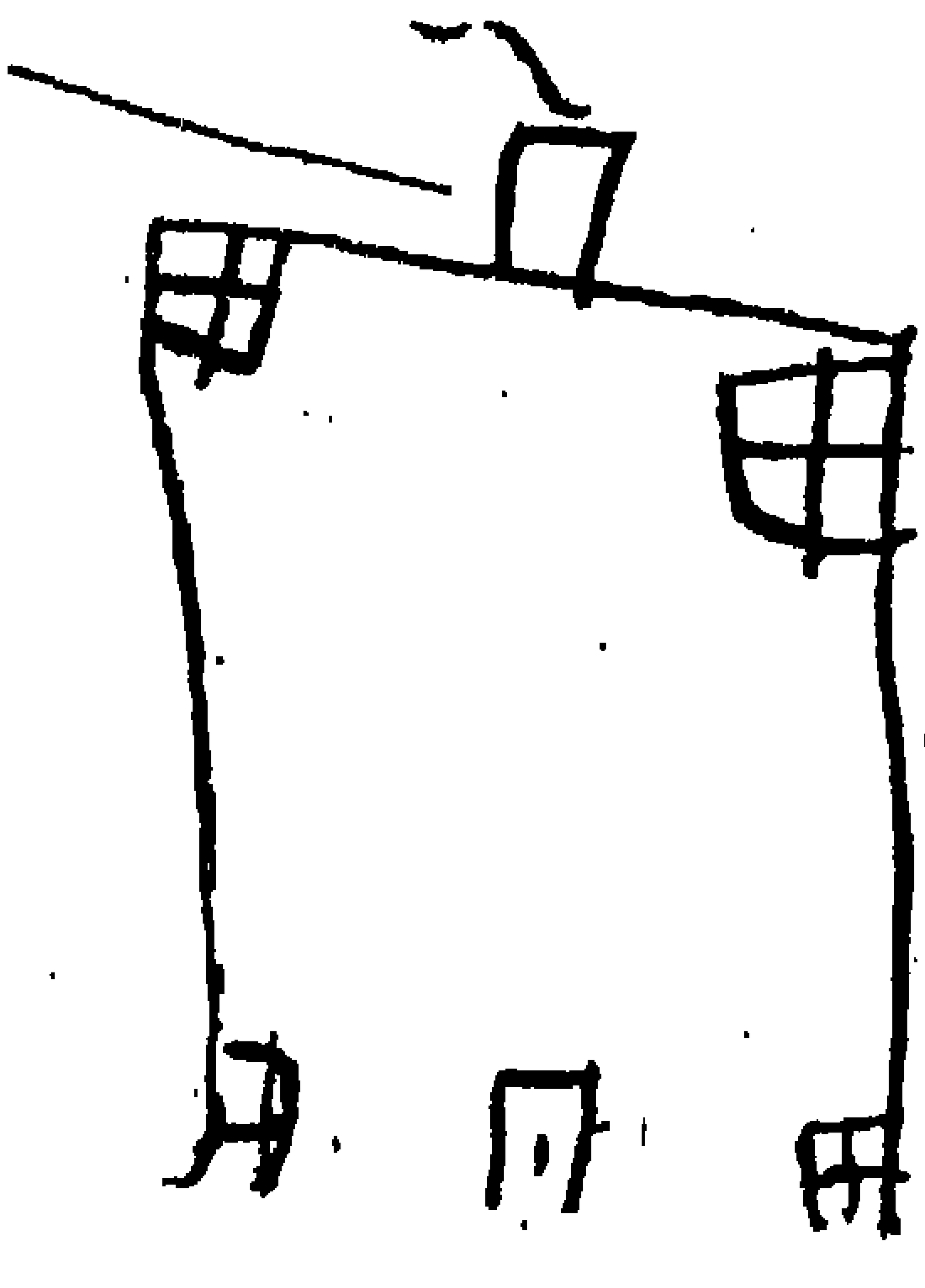
إن الرموز البصرية وسيلة لتمييز المدركات والدلالة عليها ، وهى وسيلة لتكوين المفاهيم ، كما هى أشكال مركبة محملة بالمعانى ، ويمكن أن تنتظم العديد من التفاصيل . لقد أوضح كثير من الباحثين أن الرموز البصرية - شأنها شأن الكلمات - هى أشكال لحفظ الأفكار التى يمكن أن تنسى أو تندثر (R.Silver ,1963: 410) ، وأن الصور نوع من الترجمة الرمزية للخبرة ، كما أنها لغة مرئية يمكننا من خلالها أن نسجل بصدق ما لدينا من خبرات عن عالم قد لا نستطيع التعبير عنه بالكلمات . (ر.ج . سكوت ، ١٩٨٠ :٧) .

كما أوضح بعض الباحثين أن فن الطفل لغة مرئية يمكن لسائر الأطفال قراءتها وفهمها والثقة فيما تحكيه عليهم بعمق وإخلاص ، وأنه بهذا المفهوم يمكن اعتبار فن الطفل رسائل موجهة منه إلى والديه وإلى زملائه ومدرسيه وإلى كل من يحيطون به . (M.Hamilton,1956 : 3-5) كما أوضح باحث آخر أن ما ينتجه الأطفال من تعبيرات هو كاللغة اللفظية تماماً ، وأنه من الممكن الحكم على التعبير الفنى بالصدق أو عدمه كما نحكم على التعبير اللفظى ، فالعمل الفنى هو تعبير رمزى شأنه فى ذلك شأن الجمل اللفظية التى يستخدمها الطفل فى حياته اليومية (P.Hirst, 1974 : 152) .

إن الرسوم والرموز والأشكال البصرية قد تتساوى مع اللغة اللفظية من حيث الدلالة على المعنى ، ومن حيث قابليتها لنقل الأفكار وتوصيلها للآخرين ، ففى دراسة لـ" لورانس ليت " عن طبيعة العلاقة بين اللفظ والمعنى المتخيل له كما يبدو فى الرسم تساءل عما إذا كانت الأوصاف التى يقدمها الأطفال لأشياء معروفة لهم تناظر ما يظهر فى رسومهم لتلك الأشياء ؟ وهل تعطى أوصاف الأطفال اللفظية للأشياء تفصيلات أكثر مما تعطيه رسومهم لتلك الأشياء أم أن العكس هو الصحيح ؟



شكل (١١) " دبابة " الطفل وارن .



شكل (١٢) " منزل " الطفلة جانيت .

وللإجابة عن ذلك سأل الأطفال عما يحبون أن يرسموه من أشياء ، ثم طلب إلى كل منهم أن يصف الشئ الذى يحب رسمه بدقة ، دون توجيه انتباههم إلى خصائص هذه الأشياء وصفاتها الشكلية ، مشجعا إياهم على تقديم المزيد من الأوصاف . ثم طلب إليهم رسمها . وقد حققت رسوم الأطفال المختبرين تطابقاً مع الأوصاف اللفظية التى سبق أن قدموها . فالطفلة "چانيت" - كمثال - وصفت المنزل بقولها "إن له شبابيك وأبواب ونوافذ ومدخنة " ، والطفل "وارن" وصف الدبابة بأن "لها أربع عجلات ، وجسم يشبه المربع ، وصندوق صغير فى القمة به رجل ، وفى مقدمتها ثلاثة مدافع كبيرة وهى تمشى كالتل" . وتبدو الرسوم التى انتجاها "شكل ١١ ، ١٢" متشابهة إلى حد بعيد مع هذه الأوصاف (فى : مجدى عدوى ، ١٩٨٠ : ٣٠-٣١) .

ب- من بين ما يدفع الأطفال إلى استخدام اللغة الشكلية البصرية كوسيط لنقل أفكارهم وتمثيل خبراتهم وخيالاتهم لا سيما فى سنواتهم الأولى ، قصور لغتهم اللفظية وعدم كفايتها . ولعل مما يؤكد ذلك ما قال به "شترن" من أن اللغة اللفظية وسيلة قاصرة وناقصة بالنسبة للأطفال ، لذا فإن أحاسيسهم وتجاربهم تجد سبيلها إلى التعبير الدقيق من خلال لغة أخرى هى لغة الفن التى لها مفرداتها وقواعدها مثلما للغة اللفظية (Stern , 1973:56) .

ولقد ذهب " فيولا " (Viola,1948: 62) إلى أنه كلما أصبحت اللغة اللفظية أغنى ، فإن استخدام اللغة الشكلية يقل لدى معظم الأطفال لتحل محلها الكتابة . كما استخلصت "سيلفى" (Selfe,1977) من دراسة حالة قامت بها لطفلة تدعى " ناديا " أن رسوم هذه الطفلة أخذت ترتد إلى مراحل بدائية مع تحسن مقدرتها اللغوية بفعل العلاج . جدير بالذكر أن ناديا " Nadia " لم تكن أساساً تستطيع الكلام أو التواصل اللفظى مع الآخرين ، كما كانت متمركزة حول ذاتها .وأظهرت منذ الثالثة والنصف من عمرها براعة ومقدرة فائقة غير عادية على الرسم بالنسبة لأقرانها ، وعلى تضمين الحركة والقوة التعبيرية والحيوية فى رسومها كما لو كانت من الفنانين البالغين .

وربما يبدو لبعضنا - مما ذهب إليه " فيولا " أو مما استخلصته "سيلفى" - أن الأطفال يتخلون " أوتوماتيكياً " عن لغتهم الشكلية البصرية ليستخدموا اللغة اللفظية للتعبير عن أفكارهم وعما يعتمل فى صدورهم من أحاسيس طالما تحسنت مقدراتهم اللغوية اللفظية ، وهو ليس بصحيح ، ولا يجب أن يؤخذ كقاعدة صالحة للتعميم . إذ ليس بالضرورة أن يستغنى الأطفال باللغة اللفظية - حالما يجيدونها - عن اللغة الشكلية .

فالأطفال قد يبقون على نزوعهم التلقائى إلى استخدام لغة الرسم جنباً إلى جنب مع اللغة اللفظية المكتسبة كوسيلتين متكاملتين للتعبير عن أنفسهم وللاتصال بالآخرين . كما أن بعضهم ربما يهجر لغة الرسم فى مطلع مرحلة المراهقة أو خلالها لأسباب معينة لا ترجع فى جوهرها إلى مجرد تمكنهم من اللغة اللفظية ، وانما لعوامل أخرى من بينها طبيعة النمو التعبيرى الفنى فى هذه المرحلة وشعور المراهق

بالإحباط نتيجة إخفاقه فى التمثيل الواقعى للمدركات فى بيئته المرئية ، ونظراً لافتقاده المهارات الأدائية التى تمكنه من هذا التمثيل . ومن بينها أيضاً طبيعة المجتمع الذى يعيش فيه والثقافة التى ينتمى إليها وما يمنحانه من تقدير للفن كنشاط ، وما يقدمانه من فرص تشجيع ومساندة للنشء فى هذا المجال ، ومن هذه العوامل أيضاً المكانة التى يحظى بها الفن فى التعليم - الثانوى خاصة - ومقدرات المراهق الخاصة وميوله واتجاهاته .

وهناك شواهد عديدة فى حياتنا اليومية تؤكد أنه حتى بالنسبة للبالغين أنفسهم ، فإن التعبير الإرادى عن المعانى عن طريق الأشكال غير اللفظية كالإيماءات والإشارات مثلا "قد يستخدم مع الكلام لتكملة ما ينقص الحديث ويعوزه من دلالة ، أو لتوكيد المعانى وتمثيل الحقائق وزيادة التوضيح " (على عبد الواحد وافى ، ١٩٨٠ : ١٦٠) . وربما يؤكد ذلك أن اللغة اللفظية فى حد ذاتها قد لا تكون كافية - بمفردها - لنقل المعنى . كما قد لا تكون ممكنة الاستخدام أصلاً فى بعض الحالات الخاصة مثلما هو الحال عند الصم ، أو عندما تنشأ الحاجة إلى التفاهم بين طرفين يتقن كل منهما لغة لفظية مختلفة عن الآخر .

ولعل مما يشبع الدافعين إلي التنفيس عن المشاعر والانفعالات ، والتعبير عن الذات لدي الطفل ما يلي :

- تشجيع الطفل على التعبير الفنى عن مشاعره وانفعالاته بمختلف الوسائط ، لمساعدته على الإفصاح عنها بدلاً من كبتها ، وعلى تكشف استعداداته التعبيرية الخلاقة .
- محاولة تفهم عمل الطفل والنفاذ إلى ما ينطوى عليه من رموز وخيال وتحريف ، ومما يسهم فى تحقيق ذلك تشجيع الطفل على الإفضاء اللفظى إلى جانب التعبير الفنى وذلك لإلقاء المزيد من الضوء على مايستتر خلف الرموز الشكلية من معان ، ويجنبنا - فى الوقت ذاته - استبطان الرسوم وتحميلها أكثر مما قد تحتمل من حيث التفسير .
- احترام عمل الطفل وتقديره بشتى السبل ، وعدم التدخل فيه بفرض حلول محددة لا تتفق وطبيعة خصائصه ونموه الشخصى . بالإضافة إلى عدم السخرية منه أو التهكم عليه ، لتمكين الطفل من اكتساب الثقة فى نفسه واستعداداته ، وتجنيبه مشاعر الإحباط والقصور .

٤- الحاجة إلى التقدير وتحقيق الذات :

من بين الحاجات النفسية للطفل حاجته إلى أن يشعر بالتقدير والاعتبار من قبل المحيطين به ، وإلى الشعور بقيمته وفرديته وتأكيده لذاته خلال تعامله مع الآخرين وتفاعله مع البيئة التى يعيش فيها . وقد رأى " كارل روجرز " Rogers أن الهدف من سلوك الفرد فى مجاله الظاهرى -كما يدركه- هو إشباع حاجاته التى يخبرها ، ورأى أيضاً أنه رغم تعدد تلك الحاجات ، فإنها تتوجه جميعاً إلى غاية

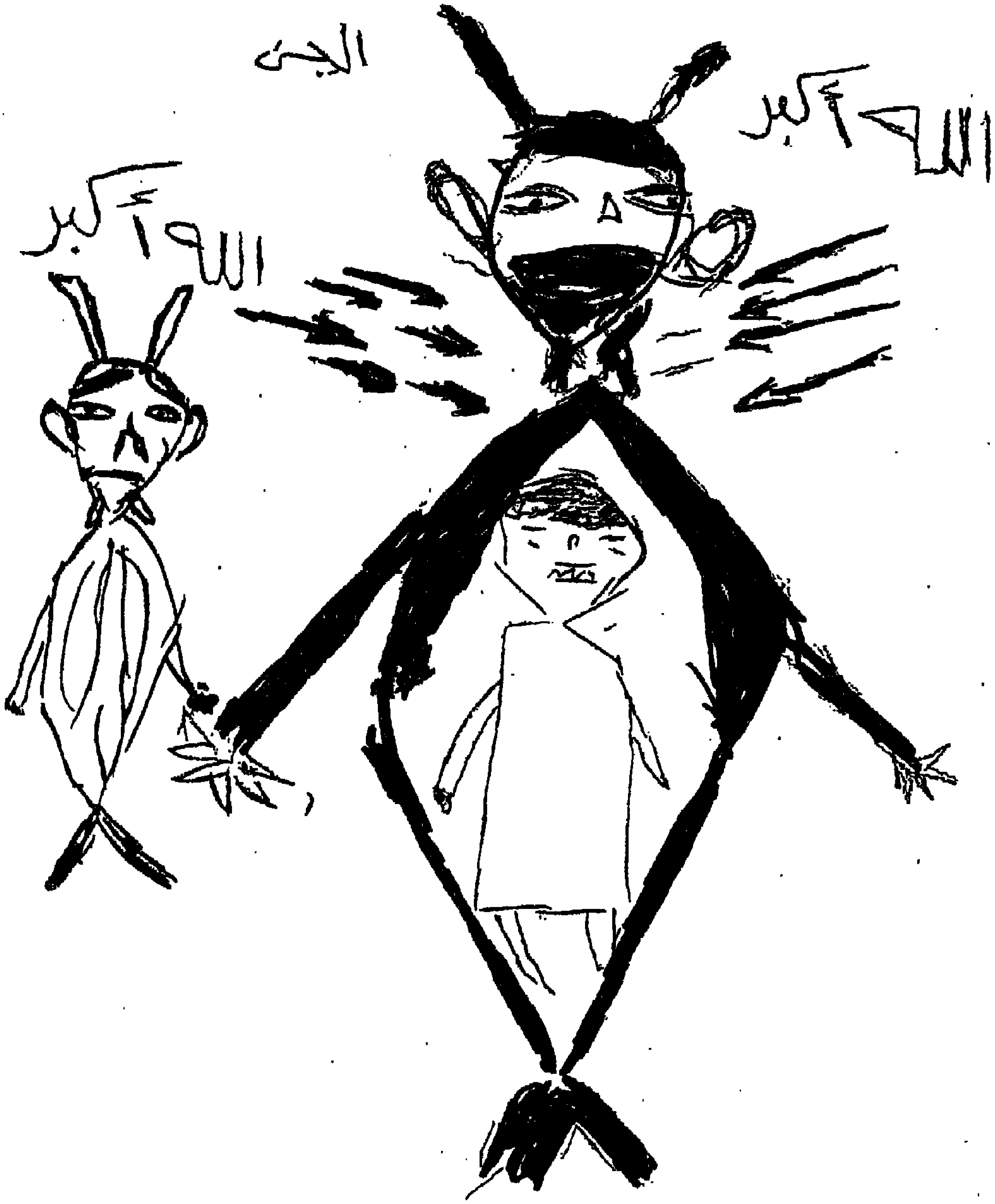
أساسية واحدة هى تحقيق الذات Actualization Self . كما احتلت الحاجة إلى تحقيق الذات مرتبة عليا فى التنظيم الهرمى للحاجات عند " أبراهام ماسلو " Maslow الذى أشار إلى أهمية وعى كل منا باستعداداته ، ودرايته بإمكاناته الكامنة وخبراته الخاصة كأساس لتحقيق ذاته .

وتوجد صلة وثيقة بين التعبير الفنى والذات ، ذلك أن التعبير الفنى يساعد الفرد - ربما أكثر من أى مجال آخر - على تنمية مفهوم الذات ، وعلى الشعور بالرضا عن النفس ، لما يتيحه له من فرص الوعى بمميزاته الشخصية الفريدة ، وتضمين خبراته الخاصة ، والانفتاح على خبرات جديدة . ويبدو أنه لا يوجد تعبير فنى صادق دون تعبير حقيقى عن النفس ، أو تحقيق للذات سواء بالنسبة للطفل أم الفنان .

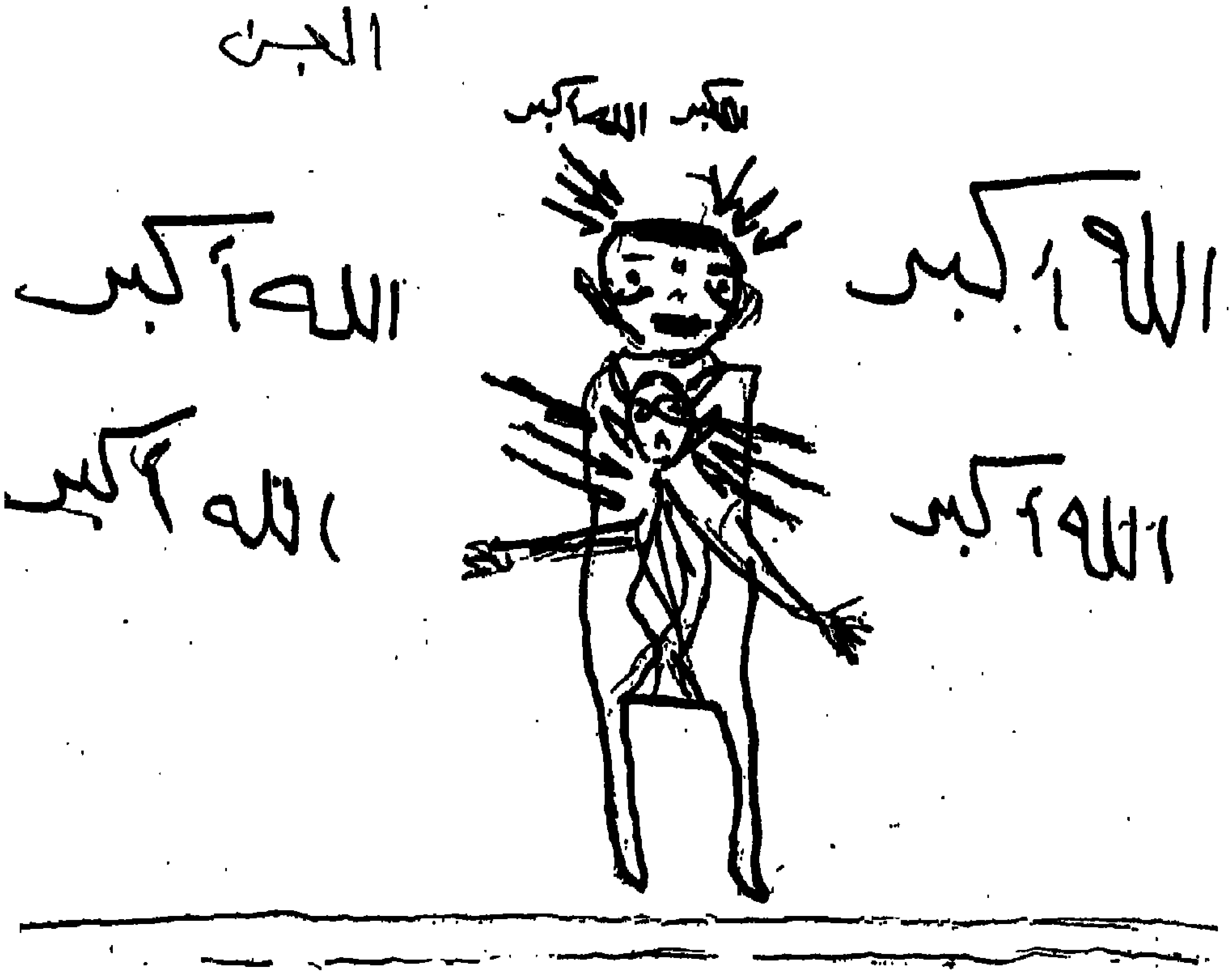
وبرغم الصبغة الاجتماعية للتعبير الفنى ، فإنه - أى التعبير- ذو طابع شخصى أساساً من حيث أن الذى يمارس هذا التعبير هو فرد معين ، يعكس عن طريقه وجهة نظره ، ويقوم بصياغة ناتجه النهائى . وخلال عملية التعبير يتاح لهذا الفرد أن يجرب إمكاناته ، ويختبر نفسه والأشياء من حوله ، ويمارس عمليات تحليل وبناء ، وإعادة تنظيم للعناصر الشكلية التى يتناولها ، واكتشاف واستحداث علاقات جديدة فيما بينها ، وإبداع نماذج للشخصيات والأحداث والعالم الذى يعيش فيه . كما يعى كل من الطفل والفنان بمدى مقدرته على معالجة المواد وتشكيل الخامات التى يستخدمها فى تجسيد أفكاره ، وعلى التحكم فى البيئة التى يستمد منها إدراكاته ، ويستقى منها موضوعاته وأفكاره ، وبإمكانية إعادة تنظيمها وفق ما يريد هو وليس كما يريد الآخرون . وكما ذكر كل من "ويلسون وويلسون" (Wilson & Wilson.,1982: 37) فإن الطفل أثناء عملية الرسم إنما يتناول مظاهر الحياة والعالم من حوله ، ويتحكم فيها بكيفية قد لا يتسنى له اتباعها فى حياته اليومية المعتادة ، حتى أنه يمكن أن يعلن معها كالفنان البالغ سواء بسواء " أنا هنا ... أنا موجود " .

ولعل مما يساعد على إشباع هذا الدافع تقدير العمل الفنى للطفل وإشعاره بقيمة أدائه وإنجازه فى مجال التعبير والإشادة به وتشجيعه على الممارسة الفنية ، وإثابته على ذلك معنوياً ومادياً .

شكل (١٣) أسرتى : الطفل ماجد ، أربعة أعوام .



شكل (١٤) " الجنى " رسم لمتخلف عقليا بدرجة بسيطة ، ١٧ عاماً .



شكل (١٥) " الجنى ٢ " رسم لمتخلف عقليا بدرجة بسيطة ، ١٧ عاماً .

يوضح الشكلان كيف يعكس الرسم كلغة معتقدات الفرد وأفكاره . حيث يعبر صاحب الرسمين من خلالهما عن تجربته الشخصية متأثرا بما يسمعه من أبيه - تفسيرا لحالته - من أن جنى قد التبسه وهو صغير . ففى الشكل (١٤) رسم نفسه بقلم الرصاص والجنى بالفلوماستر الاسود يحتويه بداخله . وقد ميزه عن الإنسان بقرنين أعلى الرأس . كما رسم جنى آخر صغير - إلى اليمين - بالفلوماستر الأحمر ، وكتب بعض الأذكار التى أكدها بسهام حمراء موجهة إليه لكى يصرفه بعيدا عنه على حد قوله .

واستكمالاً لذلك فقد رسم بالكيفية ذاتها فى الشكل (١٥) جنى صغير وقد التبس طفلا آخر . ويلاحظ تفضيل صاحب الرسم استخدام اللونين الأسود والأحمر فقط لأنها كما ذكر لونا الجنى الذى رآه .

المداخل التفسيرية لرسوم الأطفال

نظرية الواقعية الساذجة : *Naive Realism*

تعد هذه النظرية من أقدم النظريات التى حكمت أفكارنا عن رسوم الأطفال وعن تعليم الفن لفترة ليست بقصيرة ، ومازالت آثارها باقيه حتى اليوم . ويقصد بواقعية الرسم إنتاج رسوم " فوتوغرافية " ممثلة للواقع من الناحية البصرية دون تحريف وذلك باتباع قواعد وأصول محددة . وقد أطلق البعض على تلك النظرية الواقعية الساذجة باعتبار أن الرسوم الواقعية مهما بلغت دقة تمثيلها للواقع تبقى مجرد رموز بصرية ، وليست هى الواقع ذاته .

افترضت النظرية أنه لافرق بين جسم الشئ المرئى وصورته كما يدركها العقل ، فالطفل عندما ينظر إلى سيارة مثلا تكون لديه المعلومات البصرية نفسها التى يستخدمها فى رسمه لها . كما افترضت أن الفروق الأساسية بين رسوم كل من الطفل والبالغ ناتجة عن الاختلافات فيما بينهما من حيث كل من التحكم العضلى (لطفى زكى : ١٩٦٩) ومقدار المعلومات ، والمقدرة على الملاحظة البصرية . ولما كانت هذه الفروق لصالح البالغ ، فإن الطفل ينتج رسوما غير مطابقة للواقع المرئى . ولهذا ابتدع بعض المعلمين طرقا مساعدة لتعليم الأطفال إنتاج رسوم واقعية ، كاستخدام الحروف والكلمات والأرقام كأساس لرسم الأشياء . وكان مما افترضته النظرية الواقعية أيضا أن الرسوم الواقعية لها أصول وقواعد معينة متفق عليها ، كالنسب المثالية وقواعد المنظور والتظليل ، وأن هذه الأصول والقواعد يجب أن يتعلمها الأطفال لإنتاج رسوم واقعية .

وهكذا تناولت تلك النظرية الرسم عند الطفل كنشاط تسجيلى ميكانيكى للأشياء فى الواقع المرئى ، دون اعتبار لخصائص نموه الجسمى الحركى ، والعقلى المعرفى والانفعالى ، وللفروق الفردية سواء فيما بينه وبقية الأطفال ممن هم فى مثل سنه ، أم فيما بينه والبالغين ، كما أغفلت مقومات شخصية الطفل وقيدته بمستوى البالغين ، وحرمته من فرص النمو الطبيعى ، وأغلقت السبل أمام نمو استعداداته الإبداعية الخلاقة . ويذكر " ر.ف.ويرون " (١٩٧٩) أن المدرس تبعا لذلك كانت له اليد الطولى فهو يرسم على السبورة بالطباشير الملون ، أو يعرض على الأطفال اللوحات التى عليهم أن يقلدونها مما إنعدمت معه حرية الاختيار ، وأدى إلى حجب طبيعة الأطفال ، وقتل أيه محاولة للتقدير الناقد للرسوم تحت وطأة أوامر المدرس وإملائه مايجب عليهم عمله . ومن ثم لم يعملوا سوى مايتمشى مع ماوجده الكبار مقبولا . (ص : ١٧٧) .

ومن زاوية أخرى فإن ماافترضته هذه النظرية يتناقض ومفاهيمنا الحالية عن الإدراك البصرى ، وكيف أنه يتأثر بحاجتنا وعواطفنا وميولنا بالإضافه إلى عوامل أخرى موضوعية خاصة بتنظيم المدركات ذاتها .

النظرية العقلية * : *Intellectual Theory*

أكد بعض الباحثين أن رسوم الأطفال تحكمها تداعياتهم المعرفية ومدركاتهم العقلية عن الاشياء التى يرسمونها أكثر مما تحكمها صور هذه الاشياء ذاتها . ولقد أشار " ڤيولا " W.Viola الى أن الخطأ الكبير فى تدريس الفن بطريقة كلاسيكية للأطفال نتج أساسا عن عدم المعرفة بأنهم يرسمون مايعرفونه لامايرونه بطريقه لاشعوريه . كما ألح " كلايف بل " C.Bel إلى أن فن الأطفال مفاهيمى Conceptual لأنهم يوضحون فى أعمالهم مايعرفونه لامايرونه ويؤكدون فيها على مايعنيهم بدرجة أكبر (Viola : 1948 : 29,62)

ولقد ذهب أصحاب النظرية العقلية إلى أن رسوم الأطفال تستمد من مصدر غير بصرى ، أى من مفاهيم مجردة Abstract غير مدركة حاسيا ، Non - Perceptual فرسوم الأطفال بمثابة رموز تعبر عما انطبع فى أذهانهم من مفاهيم عن الأشياء ، كما ذهبوا إلى أن معانى الأشياء تتحور وتنمو وتتحدد ليس لأن هذه الأشياء تتغير فى العالم الخارجى وإنما تبعا لازدياد خبرات الأطفال بها ، ولتطور تكوين مفهوماتهم العقلية عنها . وأن رسوم الأطفال هى وسيلة للتفاهم والتعبير عن تلك المفاهيم بما تتضمنه من إدراك وتجريد وتعميم أكثر مماهى وسيلة لإظهار النواحى الفنية والجمالية . وقد أقامت " جود انف " Goodenough اختبارها الشهير "ارسم رجلا " لقياس ذكاء الأطفال على أساس أن رسوم الأطفال تعكس إرتقاء تفكيرهم ونموهم العقلى ، وتطور تكوينهم المفاهيم المجردة . فالطفل الذى لديه مفهوما أكثر اكتمالا ونضجا عن الرجل يعكس فى رسمه له تفصيلات أكثر ، وعلاقات مكانية ونسبية أصّح من الطفل الذى لدية مفهوم أقل نضجا عن الموضوع نفسه .

النظرية الإدراكية ** : *Perceptual Theory*

ذهب " رودلف آرنهايم " (Arnheim : 1969 , 1974) وهو واحد من كبار علماء النفس الجشطالتيون المعنيون بدراسة سيكلوجية الفن - مذهبا آخر فى تفسيره رسوم الأطفال ، وخصائصهم التعبيرية . فقد رأى أن الطفل يرسم مايراه ، لكنه يفعل ذلك معتمدا على المفاهيم البصرية Visual Concept وبيّن أنه ليس بإمكاننا فهم طبيعة التمثيل البصرى Visual Representation إذا ماحاولنا أن نستمد هذا الفهم مباشرة من مجرد الإسقاطات البصرية Visual Projection للأشياء المحسوسة التى تشكل عالمنا . فالصور والمنحوتات - أيا كان أسلوبها - لها من الخصائص مالايمكن تفسيره كمجرد تكييفات للمواد الخام " الأولية " الإدراكية المستقْبَلة بوساطة الحواس .

---

* الاطفال يرسمون ما يعرفون Children draw what they know

** الاطفال يرسمون مايرون Children draw what they see

وتتسق هذه الأفكار عموما مع ما أشار إليه " ديفيد أولسون " Olson من أن الرسومات ليست مخرجات آليه أو نسخا لبعض ماهو ماثل فى عالمنا الإدراكى ، فالأشياء التى نراها أو نقصدها يتم ترجمتها من خلال فعل الرسم . وما نحتاجه حقيقة هو فهم طبيعة ذلك الفعل أو تلك الترجمة (Goodnow,1977 : 12).

يذكر " آرنهايم " أنه إذا كان البعض قد افترض أن الأطفال غير قادرين - مهاريا - على إعادة إنتاج مايدركونه لأن عيونهم وأياديهم تعوزها المهارة والتحكم الحركى اللازمين لعمل الخطوط الصحيحة ، فإن عشوائية هذه الخطوط وعدم دقتها تنحسر فيما بعد لتفسح الطريق لمزيد من الضبط والتحكم بأكثر مماهو كاف لإيضاح مايحاول الطفل أن يعبر عنه . ورأى أيضا أن الأطفال يلاحظون بحدة وذكاء . يمكن أن يُشْعِرا بعض البالغين أنفسهم بالخجل ، ومن ثم استبعد التفسير القائل بفقدانهم الاهتمام ولامبالاتهم بالملاحظة ، مشيرا إلى أن الطفل - حتى سن معينة - إذا ماطلب إليه صورة لأبيه فإنه لن يستفيد سوى بالقليل من الشخص الماثل أمامه كنموذج لأن المعلومات الجديدة هى ببساطة غير ضرورية ولامفيدة لما يحسبه الطفل رسما مناسبا وموافقا للرجل ، لذا فمن غير الصواب نعت رسوم الأطفال بالتشويه والنقص لدى مقارنتها بالواقع .

وأوضح أن النظرية العقلية أدت إلى وجود نهجين فنيين مختلفين إذ يُفهم منها أن الأطفال و البدائيون أو أهل القبائل يمارسون الفن المفاهيمى Conceptual على حين أن الأوربيون أثناء وبعد عصر النهضة يصورون مايرون (الفن الادراكى Perceptual) . كما بيّن أن هذا التقسيم المجافى للحقيقة يحجب حقيقة أساسية مؤداها أن نوع الشكل نفسه المحدد بجلاء فى عمل الفنان البدائى هو شكل أساسى لاغنى عنه لأى تمثيل واقعى يستحق اسم الفن ، وأن الشكل الذى يرسمه الطفل ليس إلا مخطط أو موجز شكلى مثلما هو عند الفنان " روبنز " مثلا ، وأن الفارق الوحيد بينهما هو أن الأول أقل تفصيلا وتمايزا . وتساءل " آرنهايم " : إذا كانت النظرية العقلية قد افترضت أن رسوم الأطفال تُستمد من مفاهيم مجردة ، ففى أى حقل من حقول النشاط العقلى يمكن أن تتواجد تلك المفاهيم لولم تكن مستمدة من عالم الصور images والخبرات البصرية ؟ كما تساءل عما إذا كان الطفل يعتمد حقيقة على مفاهيم لفظية محضة ؟ وأكد أنه يعتمد فى عمله الفنى على المفاهيم البصرية . فالطفل لديه معرفة لفظية بمفهوم " الخمسية " كما فى عبارة " لليد خمسة أصابع " ، لكنه عندما يُشرع فى رسم صورة اليد يعتمد على المفهوم البصرى لها كقاعدة دائرية هى راحة الكف التى تخرج منها الأصابع كأشعة الشمس ، ويتم تحديد عددها بناء على اعتبارات بصرية خالصة .

ويرى " آرنهايم " أن الادراك الحاسى لايبدأ من الخصوصيات والتفاصيل وإنما من العموميات ، فالمثلثية Triangularity والكَلْبية Doggishness هى مدركات حاسية أولية - وليست مفاهيم ثانوية - تدرك فى مرحلة أكثر تبكيرا من تلك المرحلة التى نميز فيها بين مثلثات مختلفة ، أو ندرك خلالها

الخصائص المميزة لكلب ما ، وبناء عليه فبإمكاننا أن نتوقع تمثيلات فنيه مبكرة قائمة على أساس تلك الملاحظات البدائية للعموميات والصفات البنائية الكلية التى هى بالضبط ماتجده . ومن ثم يرسم الأطفال والبدائيون العموميات والأشكال اللاإسقاطية (اللامطابقة) non - projective لأنهم يرسمون مايرونه .

إن الأطفال يرون أكثر مما يُضَمّنونه فى رسومهم ، نظرا لأسباب كثيرة من بينها طبيعة التمثيل التصويرى Pictorial ووظيفته ، فالتشابه بين الصورة الذهنية Image إلتى نستحضرها لشئ ما والصورة المرسومة له Picture يعتمد على معايير الرسام وغرضه من صورته ، وحتى بالنسبه للشخص البالغ فربما تكفى مجرد دائرة أو نقطة لرسم مدينة أو شكل إنسان أو نبات ، وقد تخدم الوظيفة المرجوة بشكل أفضل من الرسم التفصيلى . لذا عندما يرسم الطفل نفسه كنموذج بسيط من دوائر وبيضاويات وخطوط مستقيمة ، فربما فعل ذلك ليس لأن هذا هو كل مارآه عندما نظر إلى نفسه فى المرآة ، وليس لأنه غير قادر على إنتاج صورة أكثر صدقا ، ولكن لأن رسمه البسيط يفى - من وجهة نظره - بجميع الحالات التى يتوقع أن تتناولها أو تلائمها الصورة . يذكر " لونفيلدوبريتن" Lowenfeld &Brittain) (1982:30 , أن تناول الصورة دون فهم أو اعتبار لأغراض الطفل الذى أنجزها لوضع افتراضات عن شخصيته من خلال مثال واحد لعمل فنى ، أو لتقييم الكفاءه فى ا لفن على أساس ماهو مُتَضّمن ، وماهو محذوف فى المنتج ، لهو ظلم للمنتج وللطفل معا . وأننا نخطئ الطريق إذا قارنا رسوم الأطفال بالطبيعة فالرسم هو أكثر من مجرد محاولة التمثيل البصرى ،إنه عملية يستخدمها الطفل لإظهار وإعادة بناء بيئته .

كما يلمح " آرنهايم " إلى فرق آخر بين المدرك الحاسى والصورة المرسومة هو أنه إذا كان الإدراك الحاسى لايتمثل فى التسجيل الفوتوغرافى الأمين ، وإنما فى إدراك المظاهر البنائية الكلية للأشياء ، فإن المفاهيم البصرية لاتمتلك شكلا واضحا محددا . ذلك أن رؤية رأس إنسان قد تتضمن رؤية استدارتها ، إلا أن الاستدارة ذاتها ليست شيئا يدرك بشكل محسوس ، كماأنها غير مجسدة ماديا فى رأس إنسان ، وإنما هناك أشياء تصورها إلى حد الكمال وترمز إليها بدلا من أن تكونها كالدائرة والكرة . وحينما نُصّور استدارة شئ ما كالرأس فإننا لانعتمد على شئ يظهر فى الواقع ، وإنما يتعين علينا ابتداع شكل مايجسد هذا التعميم البصرى للإستدارة فى عالم الأشياء المحسوسة . فإذا عمل الطفل دائرة ترمز إلى الرأس ، فإن هذه الدائره غير ماثلة بذاتها فى الموضوع " الرأس " ، وإنما هى ابتداع ذكى ، وإنجاز مؤثر لم يصل إليه الطفل سوى بعد تجربة مجهدة .

ويرى " آرنهايم " أن رسم شكل مالايعنى مجرد نسخه Copying أو إعادته Replication، وإنما يعنى إنتاج معادل Equivalent بنائى مصاغ بوسيط ما Medium فتجسيد الصورة الذهنية Image Making يستلزم استخدام المفاهيم البصرية ، وأن هذه المعادلات تجد تجليها الخارجى عن طريق وسائط

مختلفة كالقلم والفرشاه والأزميل . كما يرى أن ماتخيره من وحدات لإنتاج ماتريده من نظائر أو معادلات يرتكز أساسا على مايشكل جوهر بنية الشكل الأصل ، فبنية الشكل الإنسانى تتميز بمحورها الرأسى ، لذا ... فإن خاصية الرأسية Verticality هى ما سيدمجه الأطفال فى رسوماتهم بينما سيعتبرون المظاهر الأفقية أقل أهمية ، ومن ثم سيتجاهلونها ببساطة . ويوضح " آرنهايم " - أيضا - أن بساطة المفاهيم التمثيلية لدى الطفل ملائمة لمستوى التنظيم الذى يعمل عنده عقل الرسام الصغير ، وكلما أصبح العقل أكثر تفتحاً فإن النماذج التى يبتدعها تصبح أكثر تعقيدا . فالشكل التصويرى ينمو عضويا وفقا لقوانين محددة من البسيط إلى المركب (Arnheim ,1974:162 - 171) .

النظرية التحليلية : * *Analytical Theory*

يتناول بعض الباحثين رسوم الأطفال من منظور التحليل النفسى على أساس أن هذه الرسوم ليست مجرد اسقاطات فوتوغرافية لما يراه الأطفال فى الواقع المرئى ، كما أنها ليست محض نشاط عقلى يعكس عوامل معرفية معقدة . وإنما هى محكومة بعوامل أخرى وجدانية دافعية مرتبطة بمزاج الطفل وشخصيته وصراعاته ومشاعره ورغباته الدفينه ، وتجاربه الشخصية ، وغرائزه واحتياجاته المحبطة . إذ تعمل هذه المتغيرات كمنبهات لاشعورية بالنسبة للطفل ، وعلى الرغم من أنها غير معلومة بالنسبة له ، لكنها تؤثر على سلوكه وتطبع شخصيته ، ومن ثم تنعكس على رسومه . فالمواد الغريزية والمكبوتة والرغبات والاحتياجات المحبطة - أى المحتويات اللاشعورية - التى تبحث لنفسها عن منفذ للتعبير ، وعن مخرج للتنفيس والإشباع تجد ضالتها فى التعبير الفنى ، بل وتمنح الأشكال المرسومه ذاتها طابعها المميز ، من حيث نوعية الخطوط والهيئات والأحجام والأوضاع فى الفراغ ، والعلاقات التكوينية القائمة فيما بينها ، وكمية تفاصيلها وألوانها .

لذا .. تعتبر الرسوم من الوجهة التحليلية بمثابة رسائل موجهة إلى الآخرين تصور أعماق شخصيات أصحابها أصدق تصوير . كما تعتبر الأشكال المرسومة رموزا بصرية ذات دلالات سيكولوجية معينة لما لها من علاقة وثيقة بالجانب اللاشعورى الخفى من شخصية الفرد ، وبما يعانيه من مشكلات وصعوبات . ومن ثم يولى أصحاب المنحى التحليلى فى تناول الرسوم أهمية كبيرة لإتاحة الحرية المطلقة للعميل سواء أكان طفلا أم بالغا كى يعبر بتلقائية كاملة وصراحة عن انفعالاته ومشاعره وعالمه الداخلى ، دون إعاقته بتوجيهات معينة أو تقييده بمهارات أدائية محددة . مع ملاحظة سلوكه أثناء عملية التعبير الفنى ملاحظة دقيقه منظمة ، وتسجيل ماتسفر عنه ، ثم القيام بعد ذلك بدراسة رموزه الشكليه والربط فيما بينها ، وتفسيرها فى إطار المعلومات التى يتم جمعها عن حالة العميل .

---

* الأطفال يرسمون مايشعرون به Children draw what they feel

كما يستند أصحاب هذا المنحى أساسا فى تناول الرسوم على مفاهيم التحليل النفسى الكلاسيكى ، وعلم النفس التحليلى ، كالإعلاء والإبدال والإسقاط والرمزية والحدس . ويعتبرون اللاشعور هو المنبع الذى تصدر عنه كل الآثار والإبداعات الفنية لدى الأطفال والبالغين ، سواء اللاشعور الشخصى - عند " فرويد " - وما يحتوى عليه من مواد مكبوتة ، ومحتويات محظورة ، وتجارب مؤلمة ، أم اللاشعور الجمعى - عند " يونج " - وماترسب فيه من نماذج بدائيه موروثه مشتركة "Archetypes" .

وتستخدم الرسوم وفقا لذلك كأداه إسقاطية تشخيصية لمساعدتنا على كشف المشكلات والصراعات التى يواجهها الفرد وتؤثر على نموه ، وكوسيلة لسبر أغوار شخصيته وما يعتريها من تفكك ومخاوف وقلق . وقد تطورت الاستخدامات الإسقاطيه للرسوم فلم تعد قاصرة فقط على مجرد الكشف عن صورة الجسم ومفهوم الذات ، وإنما تعددت هذه الاستخدامات بحيث أصبحت الرسوم وسيلة لدراسة العلاقات والتفاعلات الأسرية والإجتماعية ، ولدراسة التكيف الشخصى والاجتماعى للفرد ، ولقياس القيم داخل الجماعة وفى الثقافات المختلفة ، وكوسيلة لدراسة الاتجاهات الاجتماعية .

ويتخذ الباحثون فى هذا الإطار من رسوم الأطفال والبالغين للشكل الانسانى "HFDs" خاصة مادة للاستثارة ، وللتحليل الكمى والكيفى واستخلاص المعلومات ، سواء الرسوم الحرة أو الرسوم المقننة كما تتمثل فى الاختبارات الاسقاطية كرسم الشخص " DAP " ورسم عائلة " KFD " * . ويعولون فى تحليلاتهم للرسوم على نقاط مختلفة من أمثال : تماسك الشكل المرسوم ووحدته ، توالى أجزاء الرسم ، اللون ، الوضع ، الحجم ، خطوط الرسم ، كمية التفاصيل وملاءمتها ، الحذف ، التظليل ، التحريف ، المحو ، الضغط والتأكيد ، أجزاء الرسم كالرأس والفم ، والأنف والعيون ، والشعر والأذرع ، وغيرها .

ولم يعد الأمر قاصرا من الوجهة التحليلية على مجرد استخدام الرسوم كوسيلة تشخيصية تساعدنا على اكتشاف وفهم تلك المشاكل والصراعات التى يعانيها الأطفال والبالغين ، وإنما أصبحت الرسوم والأنشطة الفنية عموما وسيلة علاجية فى الوقت ذاته ، وذلك لما تتيحه للفرد من فرص لإسقاط مكنونات نفسه الداخلية ومفهومه عن ذاته وعن الآخرين وللتنفيس عن انفعالاته ولتجسيد عواطفه عن طريق الرموز الشكلية البصرية . ولما يترتب على ذلك كله من آثار بنائية على الشخصية كالشعور بالإيجابية والإتزان والاسترخاء ، والإستبصار بالمشكلات وتقوية الأنا وتنمية الشعور بالهوية .

وعلى الرغم مما أسهم به هذا المنحى التحليلى من الكشف عما يمكن أن تزودنا به الرسوم من معلومات كوسيلة إسقاطية تشخيصية وعلاجية ، إلا أن من بين ما يؤخذ عليه تركيز كل الاهتمام على تأثير العوامل المزاجية الانفعالية واللاشعورية وإغفال ماعدا ذلك كالعوامل الادراكية العقلية. وتناول الآثار والإبداعات الفنية باعتبارها نتاجا للحالة الانفعالية ، وتعبيرا عن المواد الغريزية والمحتويات

* راجع المزيد من التفصيلات عن هذه الاختبارات فى الفصل الخاص بالرسوم كوسيلة لدراسة الشخصية من الكتاب الحالى .

اللاشعورية والإحباطات وعقد الطفولة مما ينطوى على نظرة سلبية قاصرة لكل من الطفل والفنان البالغ .

كمـا أن تفسير دلالات الرسوم يكاد يخضع للاعتبارات الحدسية والتأملية . (Lowenefeld &Brittain,1982:2، صفوت فرج ، ١٩٨٦ : ٣١) بالاضافة إلى أن هنالك الكثير من عدم الاتساق والتطابق في طريقة تفسير الرسوم حتى بين أولئك الذين يفترض أنهم خبراء فى هذا المجال (Lowenfeld & Brittain,198 : 24) كما يلمح " صفوت فرج " إلى أن " الاتساق بين الشواهد داخل الرسم الواحد ، أو بين الدلالات المستخلصة من رسوم مختلفة إذا ماقورنت بمحكات خارجية ، مثل الواقع النفسى للطفل وأسرته ، أو عوامل الاحباط والصراعات التى يعانيها ، أو مظاهر العجز والنقص التى يتوقع أن تكون قد أسقطت على رسومه ، لايصمد طويلا أمام الفحص المتأنى (١٩٨٦ :٣١).

النظرية السلوكية : *Behaviorisme*

يؤكد أصحاب هذه النظرية عموما على الدراسة التجريبية ، وتحليل القوى والظروف البيئية الخارجية (المثيرات) والسلوك الملاحَظ (الاستجابات) واكتشاف القوانين الحاكمة لاكتساب هذا السلوك ومن ثم تعديله . ويبرزون دور التعلم والعوامل البيئية والخبرة أكثر من أىٍ عوامل أخرى فى تشكيل السلوك ، كما يعنون باستخدام الطرق الموضوعية التجريبية وصولا إلى المعرفة والتفسير العلمى للظاهرات موضوع الدراسة .

وتعالج الرسوم وفقا لهذا المنحى من خلال تركيز الفحص على الرسوم كناتج نهائى ، وجمع الدلائل عن الخطط والاستراتيجيات السلوكية المؤدية إلى هذا الناتج ، ودراسة موقف الأداء وشروطه ، والمنبهات التى يعمل الطفل فى سياقها ، وتحليل الاستجابات باستخدام مفاهيم مثل استراتيجيات التخطيط Planning ، مع استبعاد محاولة تفسير العمليات العقلية المعقدة القائمة وراء هذه الاستراتيجيات القابلة للملاحظة والتفسير (صفوت فرج ، ١٩٨٦ : ٥٢) .

ويستلزم تناول الرسوم كسلوك يمكن تعلمه من وجهة النظر السلوكية تحديد مايجب أن يكتسبه الطفل، وتنظيم الظروف البيئية اللازمة لعملية التعلم ، فالبيئة هى المسئولة عن تشكيل السلوك وتدعيمه . وتبعا لذلك فإن الرسوم - كناتج - تصبح مؤشرا على مدى فهم الطفل للمهمة التى قام بأدائها ، ولاختبار ما إذا كان قد تم تحقيق الأهداف التى سبق تحديدها أم لا . ويقاس نجاح الطفل أو فشله فى تحقيق الإنجاز المطلوب وفقا لمحك محدد مسبقا مثل بعض المهارات التصويرية Pictorial والإدراكية وتحقيق التناسق اللونى وإدراك التناسب .

هذا يعنى أن اختبار المنتج النهائى - الرسوم - يستلزم تشريح هذا المنتج إلى عدة أجزاء بحسب تطور عمليات التخطيط والتنظيم الممكن ملاحظتها وهو مايؤدى إلى فقدان المعنى الحقيقى للتعبير . ووفقا لما ذكره " لونفيلد وبريتين " فإن ماسينقص الطفل عندئذ ليس هو المهارات - التى يفترض أن

المعلم سيقررها ويرتبها حتى يطور من كفاءة الطفل - وإنما هو الدافع لأن يرسم ويصور مباشرة بحرية وتلقائية دون خوف من التقييم ، ودون أن نخبره بأن عليه أن يحسّن إحساسه اللونى ، أو يتقن قواعد المنظور {Lowenfeld &Brittain,1982:26} .

من زاوية أخرى فإن التناول السلوكى لرسوم الأطفال يغفل العمليات العقلية المعرفية المعقدة المسهمة فى عملية الرسم ، ويكتفى بالإشارة إلى مايمكن ملاحظته كنتائج نهائى .

شكل (١٦) تفصيل من موضوع " حفل زفاف " ، أنثى ، ١٣ عاما بالصف الثانى الإعدادى .

على أى أساس يمكننا تفسير هذا التفاوت الكبير فى الحجم ، وكمية التفاصيل ، والوضع المكانى للأشكال فى مسطح الصورة بين العروس وغيرها من الشخصيات المرسومة ؟ هل نعتمد على أساس جزئى واقعى أو تحليلى أو سلوكى أو عقلى أم على أساس تكاملى ؟

تعقيب .. نظرية جزئية ، أم منظور تكاملى لتفسير الرسوم ؟

يتبين مماسبق تعدد المداخل التى تناول من خلالها الباحثون رسوم الأطفال . ويبدو أن هذا التعدد يرجع إلى اعتبارات مختلفة من أهمها رسوم الأطفال ذاتها ، وما تنطوى عليه من تعقد سواء من حيث العمليات الحاسحركية ، والعقلية والنفسية ، والاجتماعية ، والفنية الجمالية المسهمة فيها ، أم من حيث تلك الدلالات والمعانى التى يمكن استخلاصها منها . كما يتبين أن المداخل التفسيرية التى سبق عرضها تمثل نظريات مختلفة معرفية وتحليلة وإدراكية وسلوكية ، ولكل منها وجهتها الخاصة من حيث أسسها وافتراضاتها ، وطرقها وأساليبها المميزة فى البحث .

إن الغرض من عرض تلك المداخل ليس هو المفاضلة بينها ، أو التأكيد على مجرد اختلافها أو تناقض بعضها مع البعض الآخر ، بقدر ماهو التأكيد على أن كل نظرية بمفردها ربما لاتكون كافية أو مفيدة فى دراسة الظاهرة التى نحن بصددها ، و لاسيما إذا ماتسمت هذه الظاهرة بالتعقد والثراء الذى وإن كان يعنى إمكانية تناولها من زوايا مختلفة ، إلا أنه لايعنى بالضرورة استحالة تناولها من منظور تكاملى يرقى إلى مستوى هذا الثراء فى الظاهرة ، ويضع فى حسبانه ماتنطوى عليه من تعقد ودلالات .

فالطفل عندما يرسم شيئا ما يكون محكوما بعوامل أكثر من مجرد الواقع الظاهرى للأشياء فى المجال البصرى ، ومن مجرد معرفته بها ، أو مفهومه البصرى عنها ، أو مشاعره نحوها ، أو ظروف التعلم ونظم التعزيز التى تلقاها ، فرسوم الطفل محكومة بذلك كله ، وباستعداداته العقلية ، وأسلوبه الإدراكى المعرفى فى تناول المعلومات البصرية ، ومستوى نضجه ومهاراته الحركية ، وخبراته السابقة وتدريبه الإدراكى ، والمفاهيم والطرق التى تعلمها . كما أنها محكومة أيضا بحالته المزاجية الانفعالية وحاجاته ، ومدى ثراء بيئته المرئية ، وعوامل ثقافية واجتماعية أخرى سوف نتناولها فى موضع تال من هذا الكتاب . (أنظر الفصل الرابع) .

رسوم الأطفال إذن هى محصلة لكل هذه العوامل المرتبطة والمتفاعلة ، ونتاج مركب منها جميعا ، ومن ثم فإن التأكيد على عامل واحد منها دون غيره فى تفسير الرسم وإغفال ماعداه ، ربما أدى بنا إلى نتائج تتعلق بمهمة جزئية أو مهام محددة أكثر مما يؤدى الى تفسير شامل للظاهرة . كما قد يؤدى إلى نتائج مضللة ترتبط بانحيازات الباحثين وتوجهاتهم النظرية أكثر مماترتبط بحقيقة طبيعة الظاهرة التى يتناولونها .

كما أن فقدان المنظور التكاملى فى تناول الرسوم كثيرا ما يؤدى بالباحثين إلى اختلافات تفسيرية تصل إلى التعارض فى أغلب الأحوال حتى بالنسبة للمظهر الواحد فى الرسم ، بحيث يبدو الباحثون كما لو كانوا يعملون فى جزر منفصلة . ولنأخذ بعض الأمثلة كالمبالغة فى بعض أجزاء شكل ما - كالإنسان -

بالنسبة لبقية أجزائه الأخرى (المبالغة مقابل الحذف أو الاهمال) . سنجد أن رسم طفل ما لليدين بحجم كبير مقارنة ببقية الأطراف والأعضاء المكونة لشكل الإنسان ينظر إليها من الزاوية الفنية على أنها مظهر تعبيرى جمالى بصرف النظر عن الإعتبارات الأخرى . بينما يراها أصحاب النظرية العقلية من المعنيين باستخدامات الرسوم كوسيلة لقياس الذكاء مؤشرا على عدم التناسب والتناسق بين أجزاء الجسم ، ومن ثم على قصور النضج العقلى لدى الطفل بصرف النظر عن دلالتها الفنية . فى الوقت ذاته يفسر الجزء المبالغ فيه من وجهة نظر تحليلية فى إطار مايكون له من دور فى تحقيق الرغبات العدوانية والجنسية مثلا ، وبصرف النظر عن كل من الدلالتين الفنية والعقلية للمظهر موضع التفسير . وهكذا بالنسبة لبقية المظاهر مثل اهتمام الطفل وتدقيقه فى ضبط خطوط الرسم ، وعنايته بإظهار الجيوب المتماثله ، واصطفاف زراير الملبس كدلالة على الحوازية من وجهة نظر التحليل النفسى ، وكدلالة على النضج العقلى من وجهة نظر من يعتمدون على محك الواقعية الفوتوغرافية كأساس لتقويم الرسوم .

إن الذين يؤكدون على أن الرسوم محض نسخ للواقع يتغافلون عن أن مفهوم الواقع ذاته مفهوم نسبى وواسع . فربما كان هذا الواقع ظاهريا مرئيا يتمثل فى الأشكال كما هى فى الفراغ بخصائصها التركيبية (هيئاتها العامة ، وأجزائها ، ونسبها ، وتفاصيلها ، وأوضاعها وعلاقاتها المكانية .. الخ) مثلما يذهبون . وقد يكون الواقع - أيضا - هو ما يعنى الطفل مما يراه فى لحظة ما ، أوما يؤثر فيه ويرتبط بعواطفه ومشاعره قبل أن يقدم على فعل الرسم أو خلال موقف التعبير ذاته . وقد يكون الواقع أيضا هو العالم الداخلى اللاشعورى للطفل ومايتصل به من صور وأفكار تراكمت واستقرت فى أعماقه أو قريبا من السطح لكنها لم تندثر ، وإنما تتحين الفرصة للنفاذ والتعبير عن نفسها بصور شتى من بينها الرسوم .

يؤكد ذلك ما ذهب إليه كلا من "هانز ، وشولاميس كريتلر" (Kreitler & Kreitler,1972) من التمييز بين أربعة أنواع للواقع هي :

أ - *الواقع العادى* *Common Reality* ويتشكل من الأحداث والموضوعات والأشياء التى نتشارك فيها ونختبرها ونراها من خلال الحياة اليومية المعتادة .

ب- *الواقع المختزن* " الأثرى " *Archeological* وهو واقع الذات بما تشتمل عليه من مستويات شعورية وطبقات عميقة ، وبما تحويه من مواد مطمورة وصور ذهنية .

جـ- *الواقع المعيارى* *Normative* الذى يتعلق بمعاييرنا عن الصواب والخطأ ، والمناسب وغير المناسب ، والجيد والردئ . وكثيرا ماتتضمن رسوم الأطفال تصويرهم لأنفسهم ولغيرهم كخيّرين أو شرّيرين وتأكيداتهم على نتائج هذه الأدوار ، كما أنه من خلال إعادة تنظيم الأطفال لأوضاع الأشكال والهيئات التى يرسمونها ، والعلاقات التى يبرزونها بين هذه الأشكال ، إنمايجسدون الصورة التى يرغبون أن يكونوا هم وبيئاتهم عليها .

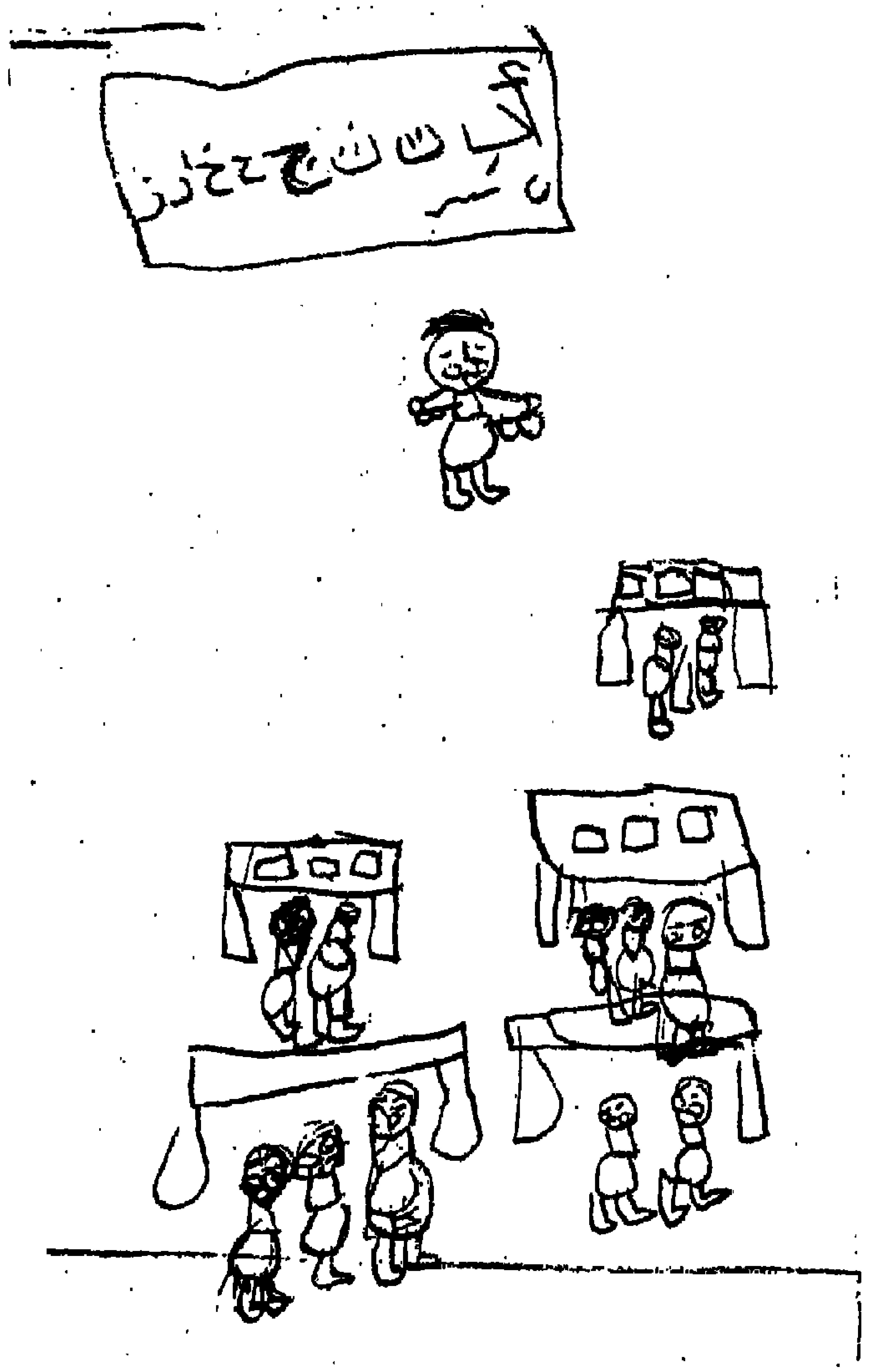
شكل (١٧) أنا فى الحديقة ، طفلة ، ستة أعوام .

لماذا رسمت الطفلة نفسها على هذا النحو عملاقة أكبر من بقية الأشخاص المرسومة ، بل وأكبر من أشجار الحديقة ؟

د - *الواقع التنبوئى Prophetic* ويتعلق بتوقعاتنا عن المستقبل ، ونزعتنا إلى استكشافه والتحكم فيه . ويعد الفن واحدا من أهم الأشكال التى تمكن الإنسان من صياغة توقعاته عن المستقبل بصور متعددة .

هذا يعنى أن الطفل - خلال لحظة الرسم - ليس محددا بالضرورة فى جميع الأحوال بأن يرسم كل مايراه كما هو ماثل فى بيئته البصرية . ومع الافتراض - جدلا - أن الواقع بالنسبة للطفل هو مايراه فقط فى البيئة المادية ، فإن الفروق الفردية الواسعة بين الأطفال من حيث استعداداتهم العقلية ، وأساليبهم المعرفية فى التلاؤم الإدراكى مع مايحيط بهم ، وفى تناول المدركات ومعالجة الأشكال ، ومن حيث الطرق التى توجه بها الثقافة انتباههم للأشياء من حولهم تؤثر على تعبيرهم عن هذا الواقع .

فلقد افترض أصحاب بعض النظريات مثلا أن المنظور الفوتوغرافى هو أفضل الطرق



شكل (١٨) فصلى ، نسريـــن عبد النعيـم ، خمسة أعـوام .

للإيهـام بالعـمق (البعد الثالث) ، وأوضاع الأشكال كما هى فى الفـراغ . ومن ثم رأوا أن ظاهـرة كـالتـسطيح (الرسم من بعدين) هى من قـبـيل الأخطاء فى رسوم الأطفـال ، ودلالة على عـدم كـفـاءة الطفل فنيا - كالنظرية الواقعيـة - أو دلالة على نقصان النضج العقلى - كالنظرية العقليـة - أكثر من كونها دلالة على أغراض تعبيرية خاصة عند الطفل . ويتجاهل أصحاب هذه النظريات أن الفنانين الكبار أنفسـهم كثيـرا مايلجـأون إلى طرق أخرى غير المنظور لتـأويل العمق . وبحسب مـاذهب إليه « چيلام سكوت » فإن ماتقـدمه تلك الطرق فى مـجال " التعبير " له قيـمة أكبر مما يمكن أن نحصل عليه من المنظور وحده . إن المنظور قد يكون أفضل نظام إذا ما كان الغرض الاساسى هو الدقـة الحرفيـة ، ورغم ذلك فإننـا يجب أن لانخـلط بين " صدق المظهر " " والتعبير " . (١٩٨٠ : ١٢٢) .

ومن زاوية أخرى فإن التقيد بنظرية واحدة فى تفسير الرسوم يؤدى إلى إغفال وجوه أخرى مـن

شكل (١٩) " الأسرة " . طفلة ،ستة أعوام ونصف .

رسمت الطفلة أمها ، ثم نفسها ، ثم الأب ، ثم الأخت . ويلاحظ أنها رسمت نفسها كاملة الأجزاء وبحجم مقارب لحجم الأم ، بينما رسمت الأب صغير الحجم بذراع واحدة برغم ضخامة جسده فى الواقع ، وعندما سئلت عن الذراع الأخرى قالت " إن الكماشة قطعتها " ولم يكن لذلك أساس من الصحة . كما رسمت أختها الأكبر منها صغيرة الحجم ورفضت رسم ذراعين لها .

على أى أساس يمكن تفسير تتابع رسم الشخصيات والتفاوت فى أحجامها ومواضعها ؟ وهل لتتابع رسم الشخصيات علاقة بتدرج مكاناتهم فى إدراك الطفلة ؟ وما دلالة حذف أجزاء معينة من بعض الشخصيات ؟

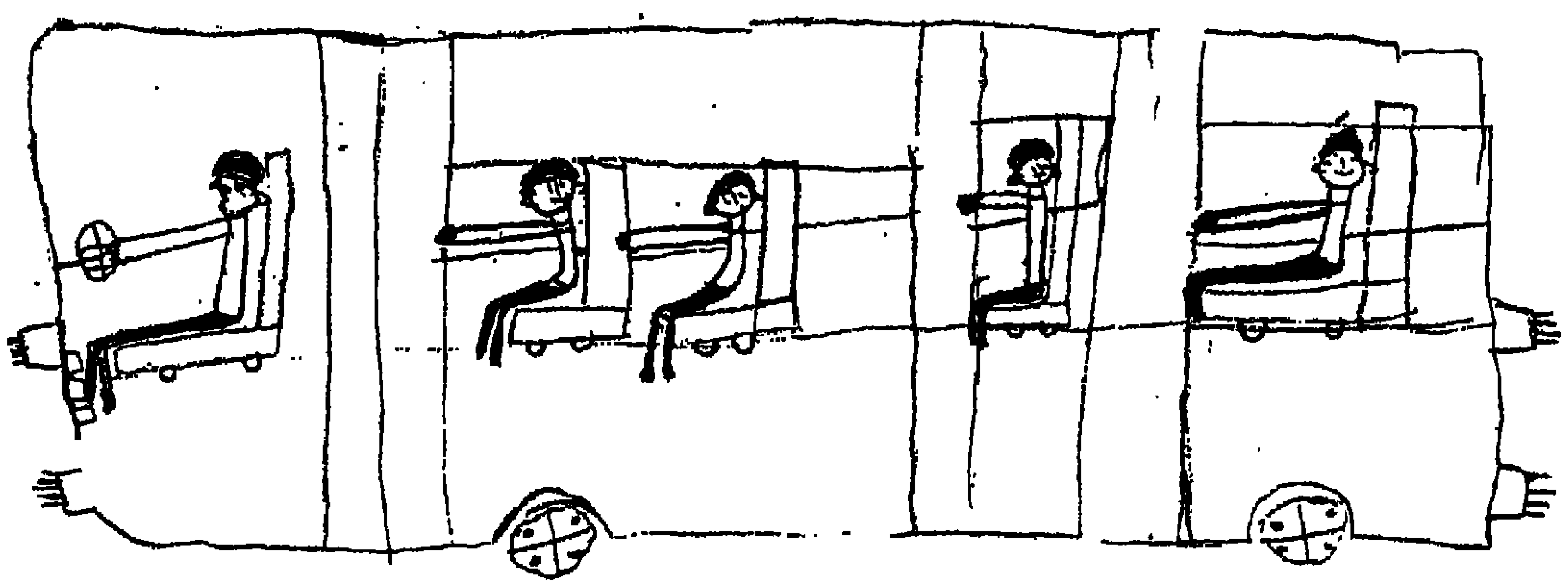
الظاهرة، ويحول دون إدراك جوانب الثراء فيها . فالنظرية « العقلية » تعطى قيمه كبيرة للتفاصيل الأكثر فى رسم الطفل ، من حيث دلالتها على النضج العقلى ، مع أن كثرة التفاصيل - من وجهة نظر أخرى - ليست بالضرورة مؤشرا سليما على جودة التعبير الفنى ، كما أن قلتها ليست دليلا على مقدرة فنية متواضعة أو متدنية . فهناك منتجات فنية كثيرة تفتقر إلى التفاصيل ، لكنها غنية من حيث قيمتها الفنية ، والعكس صحيح أيضا . يؤكد ذلك ماذهب إليه " محمود البسيونى" (١٩٩١ : ١٩٧) من أن تمثيل الرجل كلاسيكيا أو فوتوغرافيا بكافة تفاصيله لا يعنى اطراد الأساس الإبداعى الذى يعتمد على الإحساس بالجمال ، وعلى الحذف والاضافة ، والتضخيم والتصغير والرمزية فى الرسم .

بالإضافة إلى ذلك كله فإن بعض الباحثين فى مجال النمو الإدراكى يشككون فى مصداقية درجة تمثيل الطفل للتفاصيل كمحك للنضج العقلى ، إذ تشير " إلينور چيبسون " , (Jibson, 1979) إلى أن النمو الإدراكى لدى الطفل يتضمن تزايدا تدريجيا فى كل من مقدرته على التمييز Discrimination

والإقتصاد فى استخلاص المعلومات واستنباطها Extraction of Information ، وفاعلية الانتباه . Optimization of Attention وتعنى " جيبسون " بزيادة المقدرة على التمييز ، تحسن مقدرة الطفل على اكتشاف الاختلافات بين أكبر عدد من تغيرات أو تنوعات شئ ما مثل كنه اللون الواحد ، كالتمييز بين الأحمر البرتقالى ، والأحمر، والأحمر البنفسجى ، بعد أن كانت تعنى جميعا فى مرحلة سابقة بالنسبة له محض لون أحمر . أما الإقتصاد فى استنباط المعلومات فيعنى أن الطفل يصبح أكثر كفاءة من حيث السرعة والمهارة فى التقاط المعلومات البصرية الهامة فيما يراه ، وفى استخلاص التفاصيل البارزة بحيث يعرف الشئ الهام الذى يجب النظر إليه ، ويعرف كيف ينظر إليه ، ويفرق بين التفاصيل الهامة البارزةوالتفاصيل الدخيلة فيه . بينما يعنى التزايد فى فاعلية الإنتباه تحسن مقدرة الطفل على انتقاء شكل معين من ضمن أ شكال مشابهة كوجه شخص ما فى الزحام ، أو صوت آلة موسيقية محددة من بين آلات أوركسترا كامل .

وتذكر "إليزابيث كلارك" (Clark,1979:20-26) أن هذه الاتجاهات الثلاثة فى نظرية جيبسون ، وما تتضمنه من تأكيد لأهمية الاقتصاد فى استخلاص المعلومات ، وفاعلية الانتباه كمؤشرين على اضطراد النمو الإدراكى ، تقدم بديلا نظريا جيدا لما هو قائم من نظريات إدراكية فى تفسير رسوم الطفل التى قد تبدو قليلة التفاصيل ، حيث يمكن النظر إلى هذه الرسوم على أنها مركزة من حيث المعلومات المتضمنة فيها أكثر من كونها فقيرة التفاصيل . وعلى ذلك تصبح درجة تمثيل الطفل للتفاصيل - كمحك للنضج العقلى - باطلة أو على الأقل أمرا مشكوكا فى صحته .

هذا بالإضافة إلى أن وجود أسباب أخرى قد تمنع الطفل من تضمين رسومه تفاصيل كثيرة - كالقيود العاطفية أو فقدان الاهتمام بموضوع الرسم وعدم الإندماج فيه - هى مما يزيد من تشككنا فى قيمة درجة تمثيل التفاصيل كمؤشر على المقدرة العقلية للطفل .



شكل (٢٠) " أتوبيس " ، عادل محمود ، ١١ عاما .
بماذا نفسر رسم الطفل للأتوبيس على هذا النحو الذى يتناقض ومظهره الواقعى ؟

الفصل الثاني
رسوم الأطفال من الزاوية الفنية والجمالية

- رسوم الأطفال كفن مستقل .
- خصائص رسوم الأطفال ولزماتهم التعبيرية :
  - التسطيح .
  - الخلط بين المسطحات والمجسمات فى حيز واحد .
  - المبالغة والحذف أو الإهمال .
  - الشفوف .
  - خط الأرض « القاعدة » .
  - التمثيل الزمانى والمكانى .
  - الجمع بين اللغة الشكلية واللغة اللفظية .
- تنظيم الطفل للعناصر فى الفراغ :
  - التنظيم التناثرى .
  - التنظيم الحشوى .
  - التنظيم التصفيفى .
  - التنظيم شبه التصفيفى .
  - التنظيم المحورى .

رسوم الأطفال كفن مستقل

يعود الفضل الأول فى الكشف عن رسوم الأطفال كفن مستقل له خصائصه ومقوماته الجمالية ومظاهره الابداعية إلى معلم الفن فرانزتشزك " F. Cizek " فهو أول من حرر الطاقات الإبداعية الكامنة فى الأطفال - على حد قول." هربرت ريد "- وهو أول من توصل إلى قوانين النمو التشكيلى لديهم إذا سلّمنا بوجهة نظر " فيولا "، وقد بدأ أهتمام " تشزك " برسوم الأطفال من الوجهة الفنية والجمالية فى آن واحد تقريبا مع كل من " اينزركوك " و " چيمس سولى " اللذين تناولاها من الوجهتين التربوية والنفسية منذ عام ١٨٨٥، وذلك عندما قدم إلى فيينا للالتحاق بأكاديمية الفنون الجميلة . ومماساعد على تدعيم وجهة نظر تشزك القائلة بأن رسوم الأطفال فن قائم بذاته مستقل عن فنون الكبار عدة عوامل منها :

١- الأفكار التى نادى بها الفيلسوف الفرنسى " چان چاك روسو " (١٧١٢-١٧٧٨) حول طبيعة الطفل :

فقد رأى " روسو " أن مرحلة الطفولة تتسم بطبيعة متميزة ، وأن الطفل ليس برجل صغيرأو صحيفة بيضاء ننقش عليها ما نشاء ، وإنما هو كائن حى له خصائصه وشخصيته التى يتميز بها عن الكبار ، كما أن له حاجاته ومتطلباته فى النمو التى يجب أن تكون موضع الاعتبار.

كما أكد على أن هذه الحاجات والخصائص يجب أن تكون منطلقا لتنمية حواس الطفل، ومحورا لتربيته بدلا مما يفرضه عليه الكبار . ورأى أن من أهم وسائل تربية الطفل إتاحة فرص النمو الحر الطليق لحواسه ، كى يكتسب الخبرة مباشرة من المواقف الطبيعية ، وليعبر عن انفعالاته ومشاعره ويكتشف العالم من حوله ويتعلم من خلال النشاط والتجربة وتنطوى آراء " روسو " فى مجملها على أن نمو الطفل هو عملية تفتح داخلى طبيعى أكثر من كونه نتيجة للضغوط والإملاءات الخارجية من الكبار.

وبصرف النظر عما قد يؤخذ على الأفكار التربوية التى نادى بها " روسو " خاصة فيما يتعلق بالاتجاه الطبيعى فى تنشئة الطفل ، إلا أن فكرته الرئيسة بأن الطفل كائن حى له طبيعته الخاصة المتميزة قد أسهمت فى تهيئة الأذهان لاحترام شخصية الطفل وتقبل أفعاله ومظاهر سلوكه عموما - ومن بينها تعبيره الفنى - وتقديرها دون قيا سها ومقارنتها بسلوك الكبار.

٢- الخروج على التقاليد والمثاليات الكلاسيكية فى فن التصوير وبزوغ مذاهب ومدارس فنية جديدة :

تغيرت فلسفة الرسم والتصوير Painting مع الربع الأخير من القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين وذلك نتيجة عدة عوامل لعل من أهمها التطورات والصراعات الاجتماعية والسياسية ، التى

بلغت ذروتها فيما بعد بقيام الحرب العالمية الأولى ، بالإضافة إلى التحولات العلمية والتكنولوجية كاختراع آلة التصوير الفوتوغرافى التى أعفت الفنان من مجرد تسجيل الواقع المرئى ومحاكاته ، وألقت عليه عبء البحث فى جوهر الأشياء وإبداع صور جديدة . وظهور بعض البحوث والنظريات فى كل من العلوم الطبيعية والإنسانية ، لا سيما ما تناول منها الادراك البصرى وتحليل الطيف الشمسى والتبلور ، ونظرية فرويد فى التحليل النفسى التى أكدت دور اللاشعور والآليات الدفاعية والأحلام فى سلوك الفرد.

وكان معرض الانطباعيين Impressionists عام ١٨٧٤ بداية لظهور مجموعة من المذاهب والمدارس الفنية الجديدة المتنوعة كالتأثرية أو الانطباعية ، والتأثرية الجديدة New-Impressionism ، والوحوشية Fauvism ، والتكعيبية Cubism ، والتعبيرية Expressionism ، والمستقبلية Futurism ، والدادية Dadism ، والسيريالية Surrealism ، والتجريدية Abstract وغيرها . وقد عُرفت هذه المدارس بأساليبها المتحررة ، وبالعزوف عن محاكاة الطبيعة ونقل الواقع ، والنزوع إلى تحطيم القواعد التقليدية فى الرسم والتصوير ، وعدم الالتزام بالمنظور الفوتوغرافى والنسب وغيرها من قواعد الواقعية البصرية التى انحدرت من فنون الاغريق والرومان منذ القرن الخامس قبل الميلاد ، ومن فنون عصر النهضة فى أوربا . حتى أن رواد إحدى الحركات الفنية الجديدة - وهى المستقبلية - أعلنوا بصراحة أن كل القواعد والحقائق التى يتم تلقينها فى المدارس ومراسم الفن لم يعد لها وجود بالنسبة لهم .

وقد كان " تشزك " نفسه واحداً من أعضاء حركة فنية تكونت من بعض المصورين والمعماريين الشباب الذين نادوا بالتجديد ، والتحرر من المثاليات الكلاسيكية فى الفن بحثاً عن طرق وأساليب جديدة فى التعبير .

ومما يلاحظ على هذه المدارس الفنية الحديثة أن بينها وفن الطفل مظاهر تشابه كثيرة من حيث الأسلوب ، برغم الفروق الشاسعة بين كل من الفنان البالغ والطفل من حيث الدوافع والمقدرات العقلية والجسمية ومدى الالمام بطرق الفن ومجالاته وخاماته .. إلخ ، ولقد تأثرت بعض هذه المدارس بفن الطفل إلى الدرجة التى استخدم معها بعض الفنانين خصائص الطفل فى التعبير واستلهموا طريقته . ومن هذه الخصائص التسطيح فى الأشكال والألوان ، والاستخدام الذاتى للون ، والخيال ، والرمزية ، ورسم الأشياء من أوضاع مزدوجة كما لوكانت مرئية من الوضعين الأمامى والجانبى فى آن واحد ، والمبالغة والتحريف وغير ها من المظاهر المميزة للطفل فى التعبير . ومن أمثال هؤلاء الفنانين " بول كلى " P.Klee ، و" بابلو بيكاسو " P.Picasso ، و"جون ميرو" J.Miro . (أنظر الأشكال من ٢١:٢٨) .

لقد كان " پول كلى " (١٨٧٩ - ١٩٤٠) مثلاً من أكثر الفنانين دفاعاً عن فن الطفل ، وعارض

الأفكار التى نادى بها بعض الباحثين الألمان الأوائل فى مجال رسوم الأطفال عند مطلع القرن العشرين ومنهم " كيرشنشتاينر " G.Kirschenstiener (١٩٠٣) ، ومجملها أن أعمال الأطفال التلقائية ناقصة غير كاملة ، وأنها لا تمت بأية صلة للفن والجمال ، وأنه من الضرورى التركيز على تعليم الأطفال مهارات الرسم بحيث يكونون أكثر مقدرة على إنتاج رسوم أكثر واقعية . وقد ذهب "ب . كلى " إلى أن أصل أى فن يمكن أن يكون مصدره الأول الأعمال المبكرة للطفل ، بل أنه عرض ضمن أعماله الفنية المبكرة ثمانية عشر رسماً مما أنتجه خلال سنى طفولته (بين الثالثة والعاشرة) ، لأنها كانت خالية من الفساد Corruption - على حد قوله - ، وأغفل الأعمال التى أنتجها فى المدرسة لأنها كانت مبنية على النسخ وفرض القواعد من قبل المدرسين .

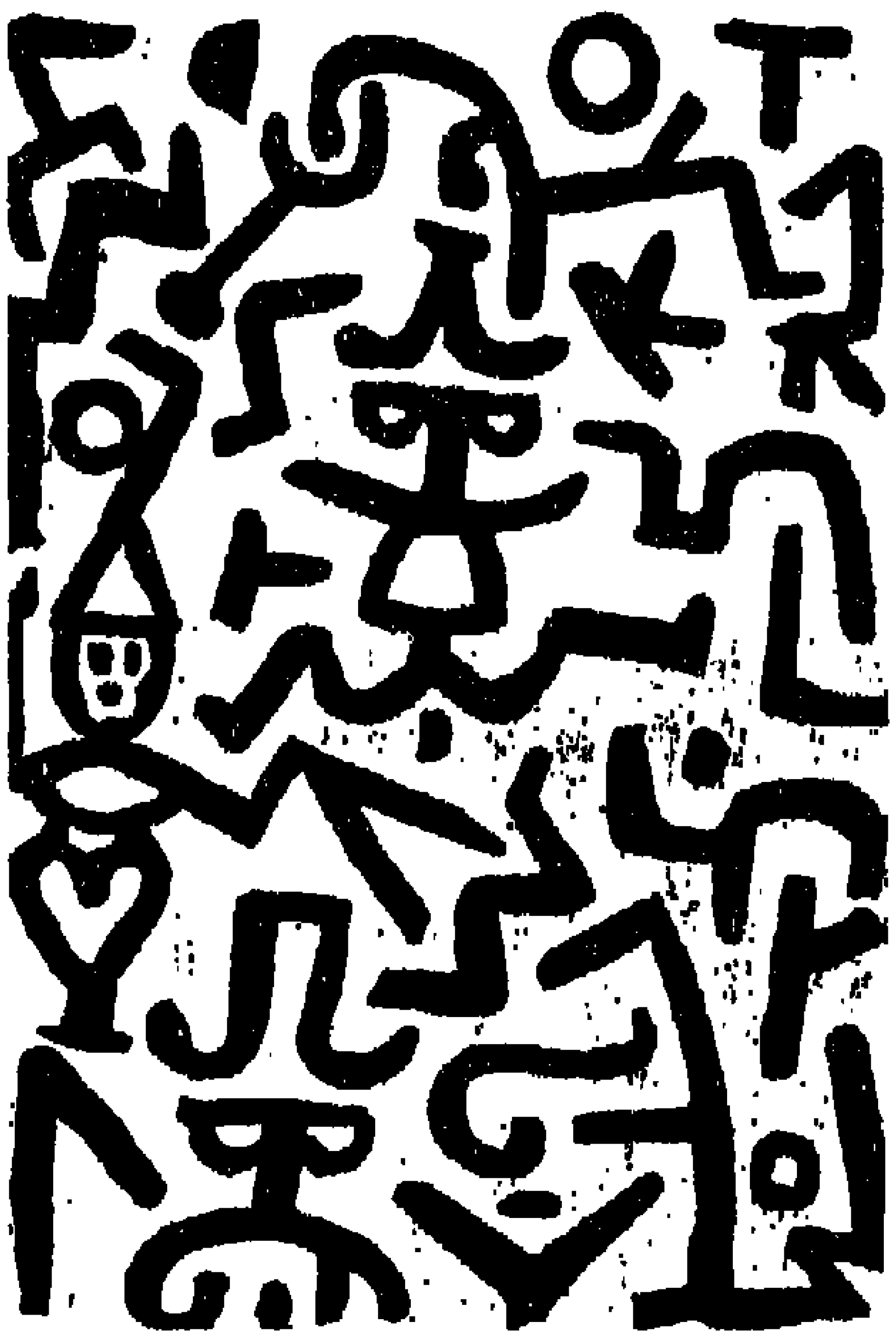
إن المدارس الفنية الحديثة بما تميزت به من تنوع وثراء فى المعالجات والأساليب التشكيلية ، وتحرر من القواعد والتقاليد ، وبما أرسته من معايير جديدة فى التذوق ، قد ساعدت بدورها " فرانز تشزك " على الكشف عن القيم الفنية المميزة لرسوم الطفل ، وخصائصه التعبيرية التى كان ينظر إليها من قبل على أنها أخطاء يجب تصحيحها ، لكى تكون الرسوم أكثر مطابقة للواقع ، كما شجعته على دعوته إلى إعطاء الطفل حريته فى التعبير عن مشاعره وأفكاره .

٣- خصائص الفنون البدائية والقديمة والشعبية :

عكف المتخصصون على دراسة الفنون البدائية والقديمة والشعبية وبيان خصائصها المميزة ، بالإضافة إلى اكتشاف الفن الزنجى وانتشار المعارض الفنية التى أقيمت فى أوربا لهذه الفنون فيما بين عامى ١٨٧٤ و ١٨٨٩ . وقد أسهم ذلك كله فى الكشف عن قيمتها الفنية ، وتقدير ما تتميز به من تلقائية وبساطة ورمزية فى التعبير مما ساعد بدوره على تهيئة الأذهان لتقبل فن الطفل لما بينه وهذه الفنون - خاصة البدائية والقديمة والشعبية - من مظاهر تشابه واتفاق . فالتخطيطات والرسوم التى مارسها الإنسان البدائى على جدران الكهوف قبل أن يعرف اللغة اللفظية كوسيلة للاتصال ، ورسوم الفنانين الشعبيين والتلقائيين تتميز بكونها لا تخضع للتقاليد والأصول الأكاديمية فى الفن ، كما تخلو من قواعد المنظور فى رسم المشاهد وتمثيل الفراغ . وتتسم بالرمزية والمبالغة والبساطة والصراحة وصدق التعبير ، كما تتميز بالتحريف واستخدام الألوان المتباينة ، وكلها خصائص تتفق مع ما يتسم به التعبير الفنى لدى الطفل (أنظر شكل ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٣ ، ٣٤) .

وقد عُنى كثير من الباحثين - منذ بدء الاهتمام بدراسة رسوم الأطفال وحتى الآن - بمقارنتها بهذه الفنون من أمثال " هلجا انج " H.Eng(1931) و" رودلف آرنهايم " R.Arnheim الذى أكد وجود تشابهات ملفتة للنظر بين فن الأطفال فى سنيهم الأولى والفنون البدائية فى مختلف أنحاء العالم ، وكذلك فيما ينتج عن المحاولات الأولى لأى مبتدئ فى أى عمر زمنى وفى أى مكان يمكن أن يجرب يديه فى وسيلة ما ، وأية مادة للتعبير الفنى (1974:162) .

شكل (٢١) القمر ، ١٩٤٨ ، چوان ميرو ، مجموعة تشارلز زوداك .

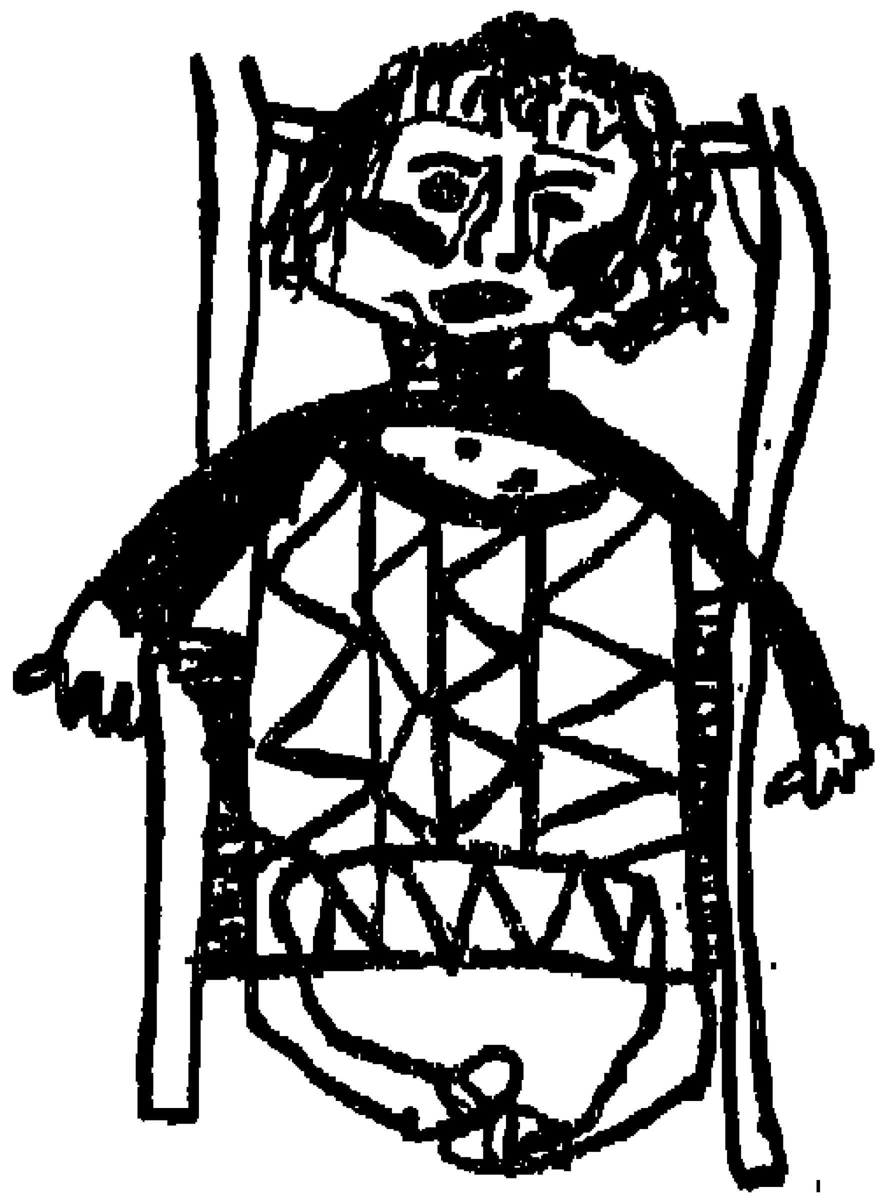


شكل (٢٢) فرقة إذاعة الهزليات ، پول كلى ، مجموعة خاصة .

شكل (٢٣) الطائر - الصاروخ والمظلة المزهرة ، ١٩٤٧ ، بول كلى ، متحف مايجت .

شكل (٢٤) المرأة الباكية ، ١٩٧٣ ، بابلو بيكاسو ، مجموعة رولاند پنروز

شكل (٢٦)



شكل (٢٥)

طفلة جالسة ، رسوم أطفال ، أحد عشر عاماً .

من أعمال بابلو بيكاسو

شكل (٢٧) امرأة جالسة على كرسى قش ، ١٩٤٣ .

شكل (٢٨) بورتريه دورامار ، ١٩٣٧ ،

مجموعة الفنان .

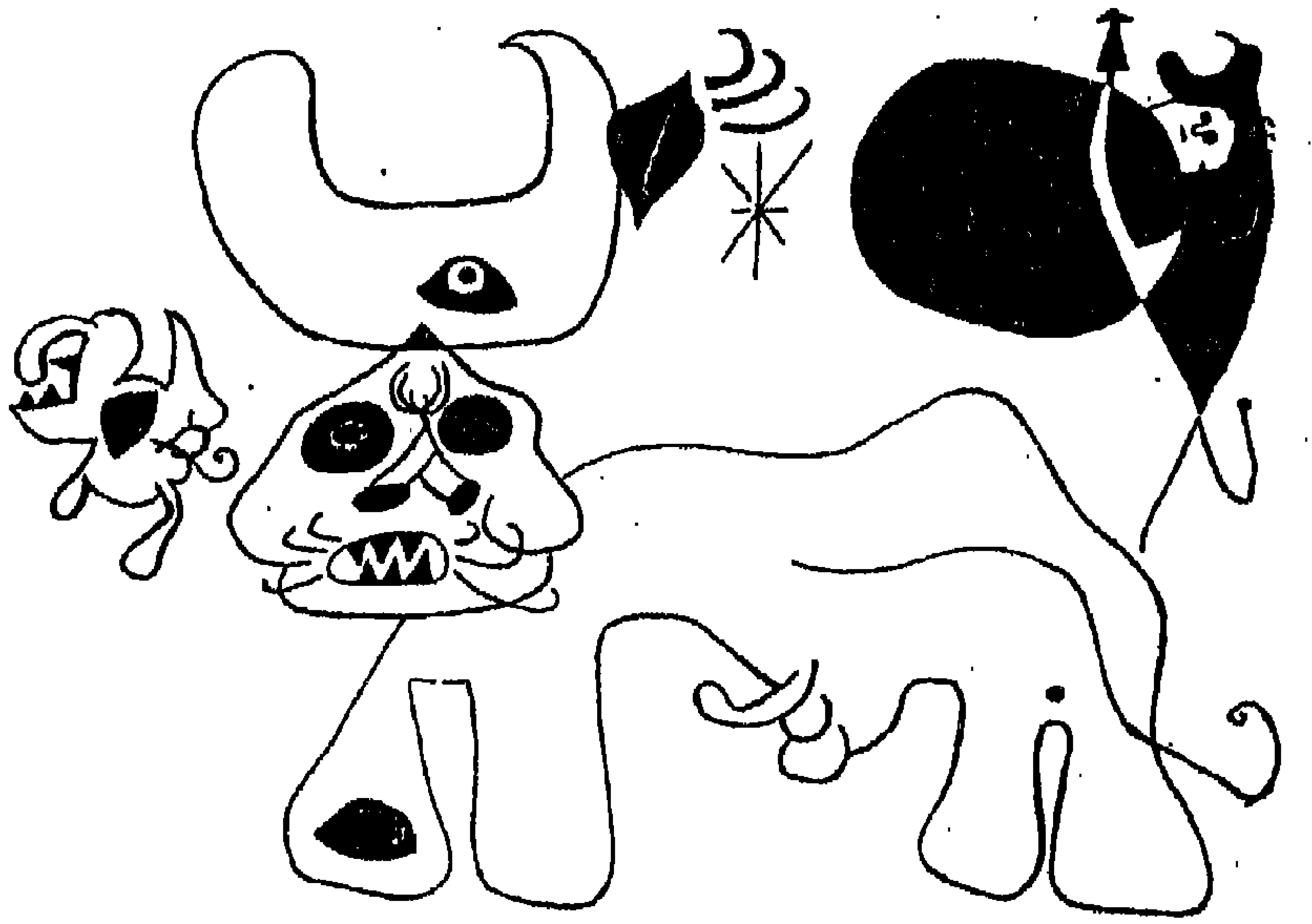
شكل (٢٩) لوحة الوشم ، فنان شعبى (عن : دليل المتحف الإثنوجرافى ، القاهرة ، ١٩٧٦) .

كما ألمحت " سارة نيوماير " (١٩٦٠) إلى وجه آخر من وجوه التشابه عندما ذكرت أن "الفنان الحديث يشبه الطفل أو الرجل البدائى - فيما يتعلق بالفن على الأقل - فى تحرره من الصور الذهنية المحفوظة ، غير أن هذه الحرية ليست شيئاً غريزياً عند الفنان الحديث كما هى عند الطفل أو الرجل البدائى ، فهو لا يصل إليها إلا بعد جهد وعناء ، حتى تتاح له رؤية العالم الخارجى أو عالمه الباطنى رؤية جديدة (أنظر الأشكال ٣٠ : ٣٢) . ولعله مما يؤكد وجهة نظر "سارة نيوماير " ما ذكره "بابلو بيكاسو " من أنه عندما كان فى سن الأطفال استطاع أن يرسم مثل " رافائيل " ، بيد أنه لكى يحرر

شكل (٣٠) أســـد ، فــن شعبـى ،
عن : عبد الغنى الشال ، ١٩٥٦ .

شكل (٣١) أسد ، رسم طفل ، ثمانية أعوام ،
عن : حمدى خميس ، ١٩٦٢ .

لاحظ تشابه كل من الفنان الشعبى ، والطفل ، والفنان الحديث من حيث الأسلوب التلقائى وبساطة التعبير ، وصراحته ، والاعتماد على الخط كأساس لبناء الشكل .



شكل (٣٢) مصارعة الثيران ، ١٩٤٥ ، جوان ميرو ، متحف الفن الحديث بباريس .

نفسه من ذلك ويتعلم ثانية كيف يرسم مثل الأطفال فقد اقتضى الأمر سنوات طويلة .

وقد لعبت الدراسات التى تناولت فنون الحضارات القديمة كالفن المصرى والهندى والآشورى دورا بارزاً فى تدعيم " اكتشاف" فرانز تشزك لرسوم الأطفال ، وتهيئة المناخ لتقديرها والاعتراف بها من الناحية الفنية التشكيلية ، ويرجع ذلك إلى التشابه بين أسلوب الطفل فى التعبير والفنان القديم برغم الفروق المختلفة أيضاً فيما بينهما ، سواء من حيث المقدرات الجسمية والعقلية ، أم من حيث الظروف البيئية الثقافية والحضارية ، أم فى دوافع كل منهما إلى التعبير .

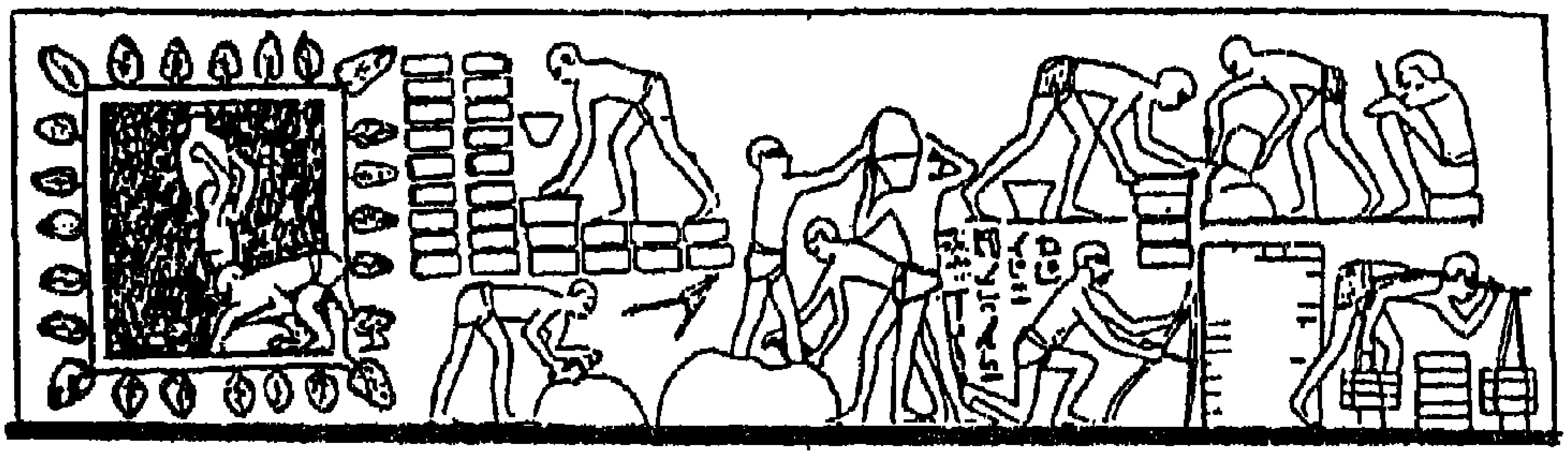
فالفنان المصرى القديم - على سبيل المثال - قد صوّر الآلهة والأشخاص الرئيسة فى لوحاته متميزة

بحجمها المبالغ فيه ، وبتفاصيلها البارزة وأوضاعها المهيبة فى صدارة لوحاته دون غيرها من الأفراد . كما حرص على ألا يحجب هيئة الشخص الرئيس فى الصورة بأية هيئة أخرى تأكيداً لأهميته وعظمته . بل ولجأ إلى رسم رؤوس الاشخاص - الرئيسة خاصة - من الجانب وفى الوقت ذاته صور أعينهم مكتملة أى كما تبدو من الوضع الأمامى رغبة منه فى إظهار اتساعها وحيويتها ، وكذلك الصدور والاكتاف رسمها من الأمام لإبراز قوة الجسم واكتمال هيئته ولاظهار حركة اليدين ، بينما رسم الأقدام كما لو كانت مرئية من الوضع الجانبى لها . والفنان المصرى القديم لم يلتزم فى معظم أعماله بالقواعد الأكاديمية فى الرسم والتلوين ومن أهمها المنظور . وهو فى كل ما سبق يتشابه مع الطفل من حيث أسلوب التعبير عندما يبالغ فى عناصر وأشياء معينة ، ويهمل أو يحذف ما عداها ، وعندما يبرز الأشخاص ذات القيمة - من وجهة نظره - فى رسومه على أكمل صورة ممكنة منتقياً لأجزائها الأوضاع المثلى .

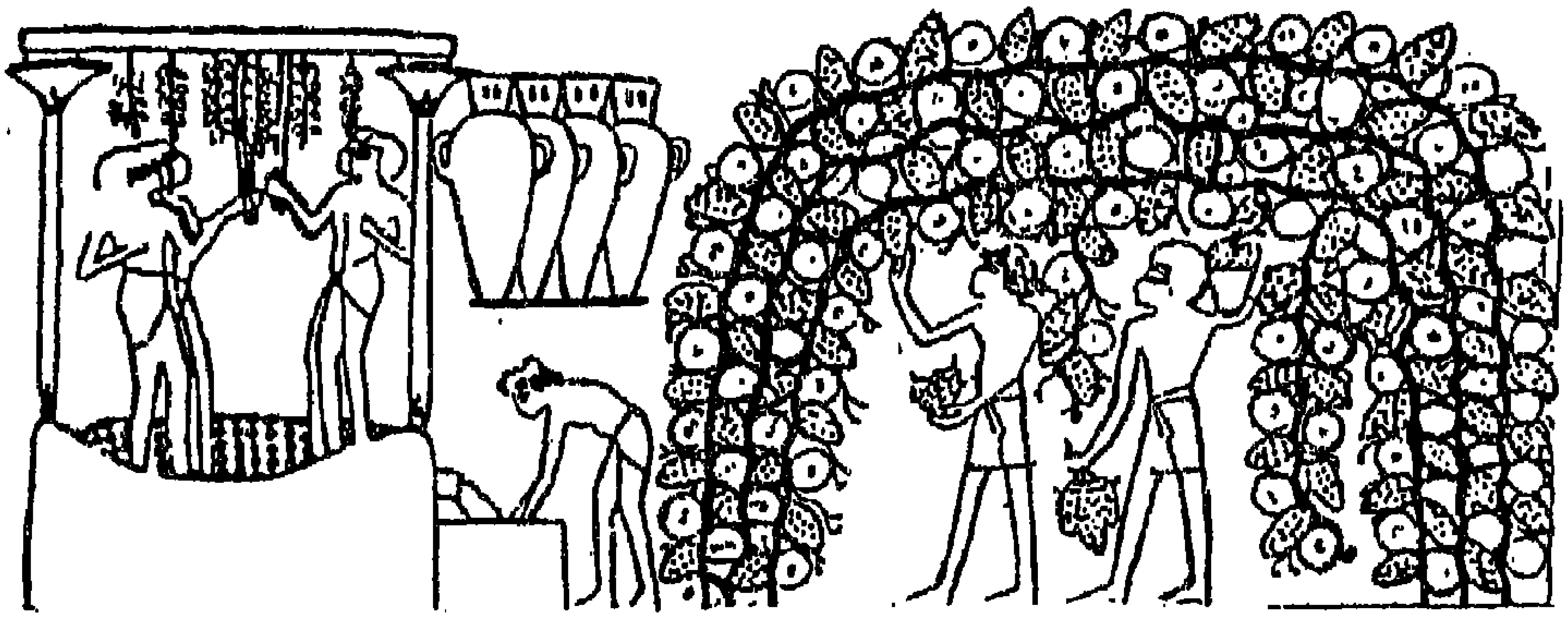
ويذخر الفن المصرى القديم بأمثلة عديدة يستدل منها على وجود الخصائص الأخرى المميزة أيضاً لرسوم الأطفال ، ومنها التسطيح وخط الأرض ، والتمثيل الزمانى - المكانى للأحداث فى حيز واحد ، والشفوف والتعبير الخطى ، والجمع بين اللغة اللفظية " الكتابة الهيروغليفية " واللغة الشكلية " الرسم "، وهو ما دفع "تشزك" نفسه إلى أن يُقْرِن مصر Egypt بالمرحلة الرمزية التجريدية ضمن مراحل نمو فن الطفل التى اقترحها (Viola,1948 : 25:31) إشارة منه إلى تشابه خصائص تعبير الطفل فى هذه المرحلة مع خصائص الفن المصرى القديم بصفة عامة . (أنظر الأشكال ٣٣ : ٣٥)

ويفسر " حمدى خميس " هذا التشابه بين الطفل والفنان القديم فى أسلوب التعبير بأن الطفل يلجأ إلى هذا الأسلوب بناء على وحى من طبيعته وكيانه كطفل وبشكل لا شعورى أو دون وعى منه ، بينما يعمد الفنان القديم - بحكم ما لديه من استعدادات وخبرات ومران فى الفن - إلى ذلك عن قصد ووعى واختيار من جانبه (١٩٥٦ : ٩٧) ويؤكد " عبد العزيز صالح " هذا الرأى لكنه يزيد عليه أنه ليس من المستبعد أن يكون الفنان المصرى القديم قد ورث هذه الخصائص عن عهوده الأولى واعتادها وارتضاها رغم عدم صحتها نظراً لكونها تمكنه من إظهار حقائق الأشياء وبواطنها ، ومن إبراز صورها كاملة لعالم آخر بعيد بحيث لا تحتاج إلى تأويلات وتفسيرات مختلفة عما قصد هو إلى إبرازه وتأكيده (: ٢٩٦) .

لقد حددت المعتقدات والدوافع الدينية كثيراً من أساليب الفنان المصرى القديم ، حيث كان ينظر إلى الرسوم ليس على أنها وسيلة للتعبير عن الجمال بقدر ما هى وسيلة نفعية للتسجيل والتأريخ ولتعريف الروح بحياتها الدنيوية . وهناك دلائل كثيرة تشير إلى أن انصراف الفنان المصرى القديم عن قواعد المنظور لم يكن عن عجز منه أو عدم دراية بها ، فقد مارس فى بعض أعماله خاصة فى تصويره للأتباع والطيور والحيوانات أساليب الرسم المنظورى بكفاءة واقتدار ، كما خلط فى بعضها الآخر بين الايحاء بالمنظور والتسطيح فى آن واحد (انظر شكل ٣٥) .



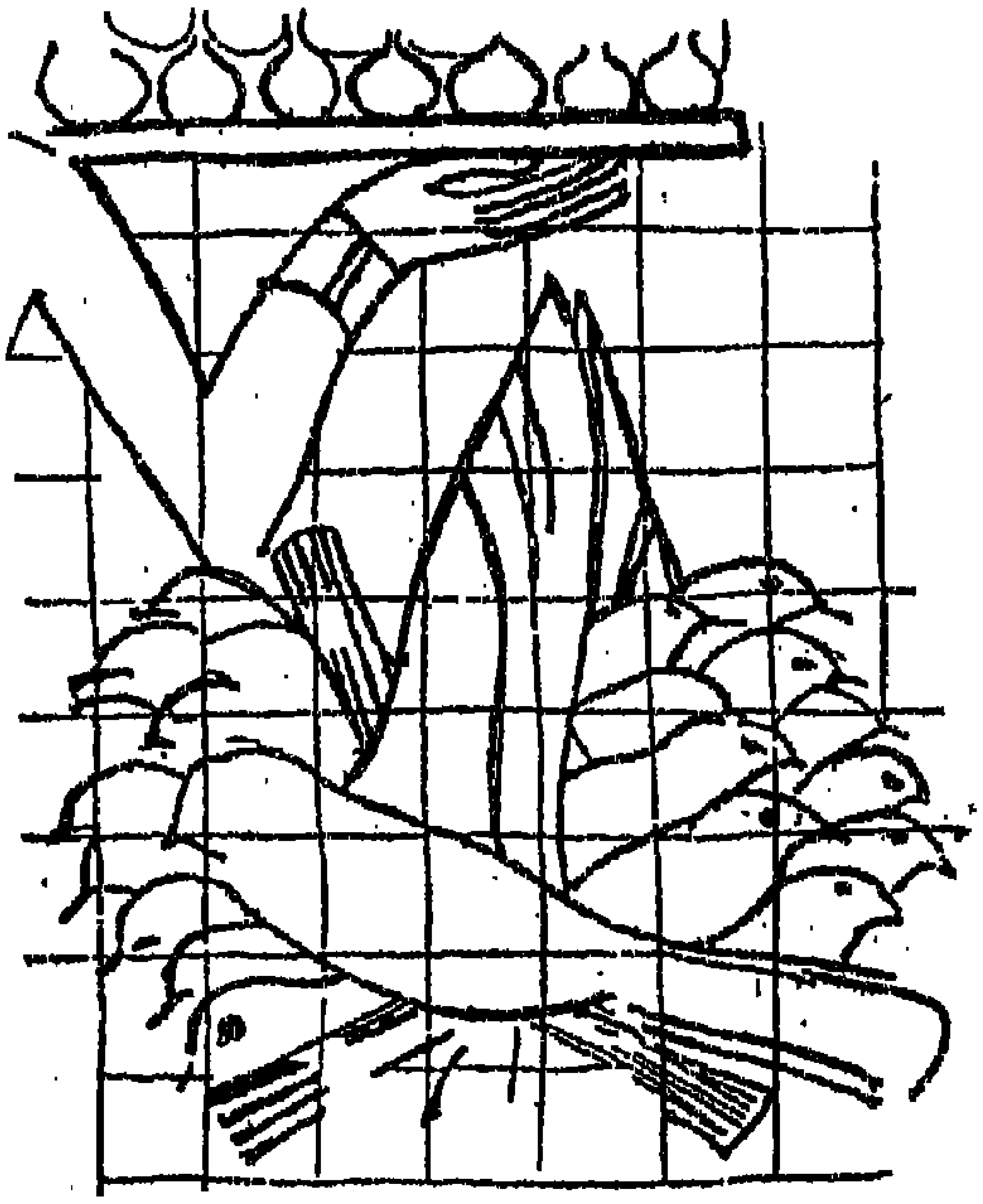
شكل (٣٣) البناء ، من رسوم قدماء المصريين . لاحظ التمثيل الزمانى والمكانى للأحداث فى حيز واحد ، حيث يحكى الرسم قصة البناء منذ إحضار الماء من البركة ، وعجن الطين وتشكيله فى القوالب حتى تجليفه ، واستخدامه فى البناء
لاحظ أيضاً ظاهرة التسطيح فى وضع بركة الماء ونشر القوالب للتجفيف .



شكل (٣٤) عصر العنب ، من رسوم قدماء المصريين ، الأسرة ١٨ .

لاحظ الخلط بين المسطحات المختلفة فى حيز واحد ، فقد رسم الفنان تكعيبة العنب من أعلى فجاءت مسطحة . ثم غير وضعه ليرسم الأشخاص من الأمام والجانب فى أن واحد .

لاحظ أيضاً التمثيل الزمانى والمكانى للأحداث ، وجمعها فى حيز واحد ، حيث يصور الرسم مراحل صنع النبيذ بدءاً بجمع العنب ، وعصره على المكبس وعن طريق الضغط بالأرجل ، ثم تجميع العصير ، وتوزيعه على القدور .



شكل (٣٥) مجموعة طيور ، لم يكن شيوع الخصائص التعبيرية للطفل فى رسوم المصريين القدماء ناتجاً عن جهلهم بقواعد المنظور الفوتوغرافى ، أو أصول الرسم ، فقد مارسوها بكفاءة فى عديد من الرسوم .

وإذا كانت آراء " چان چاك روسو " عن طبيعة الطفل قد نبهت الكبار إلى أهمية تقدير مظاهره السلوكية وأفعاله عموماً دون قياسها بأفعال البالغين ، فإن الكشف عما تتميز به الفنون القديمة من خصائص ، بالإضافة إلى ما ذهب إليه " ڤيولا " من أن بزوغ اتجاهات فنية حديثة متحررة ، وإعادة النظر فى قيمة الفنون البدائية ، قد ساعدت " تشزك " على إدخال التعبير الفنى للطفل ، ووضعته ضمن إطار التقدير الجمالى (1948:11) وذلك بعد أن كان هذا التعبير موضع سخرية الكبار وتهكمهم . لقد كان المربون يميلون إلى تقدير التقليد الحرفى للطبيعة ومحاكاتها فى العمل الفنى ، كما كانوا ينظرون إلى الخصائص المميزة لرسوم الطفل باعتبارها أخطاء شائعة ، فأتى "فرانزتشزك " ليؤكد أن "أعظم ما يبدعه الطفل هو أخطاؤه " وتمكن فى عام ١٨٩٧ من افتتاح " فصل الفن للأطفال " حيث استمر هذا الفصل حتى عام ١٩٣٨ ، وطوال هذه الفترة كرس " تشزك " وقته للتدريس للأطفال فيما بين سنتين حتى أربع عشرة سنة ، وملاحظة رسومهم وتحليلها والكشف عن مظاهرها المميزة ، كما قام بتنظيم عدة معارض لرسوم الأطفال فى انجلترا ، لتمويل نشاطات فصله بعد أن كان مهدداً بالاغلاق ، وقد لاقت هذه المعارض قبولاً ونجاحاً كبيرين مما بين حينئذ تطور الاهتمام بفنون الاطفال .

وقد تضمنت الافكار النظرية لتشزك عدة مبادئ منها ضرورة اتاحة الحرية المطلقة للطفل فى التعبير ليرسم ما يشاء ويبدع ما يرغب ، وأن الاطفال لهم نظمهم وقوانينهم الخاصة فى التعبير كما أن لهم شخصياتهم واستعداداتهم الابداعية بيد أن هذه الاستعدادات تأخذ فى التدهور نتيجة تدخل الكبار فى تعبيرات الطفل وفرضهم قيوداً مثل محاكاة الطبيعة وتقليدها فيغفلون بذلك شخصيته وذاتيته فى التغبير الفنى . ولقد لخص " تشزك " فلسفته فى قوله " إننى لا أصنع فن الطفل ، لكننى أرفع الغطاء عنه ، بينما يُحكم بعض معلمى الفن إغلاقه " .

خصائص رسوم الأطفال ولزماتهم التعبيرية

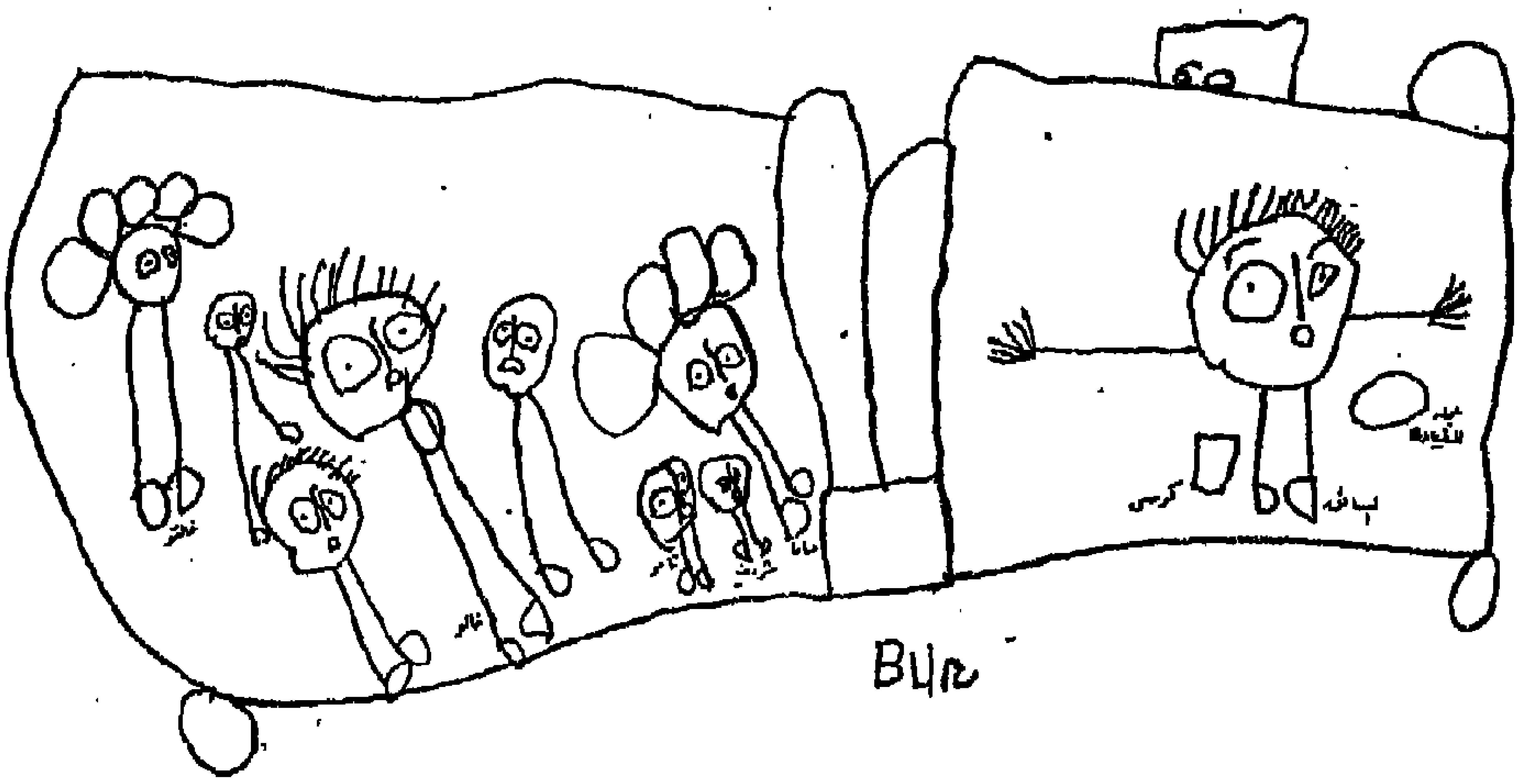
على الرغم من وجود مراحل نمو متدرجة لرسوم الأطفال ، إلا أنه يمكن القول بوجود خصائص عامة تميز هذه الرسوم عن رسوم المراهقين والبالغين. ولقد ظل الكبار حتى أوائل الربع الأخير من القرن التاسع عشر تقريبا ، ينظرون إلى هذه الخصائص واللزمات المميزة لرسوم الأطفال على أنها أخطاء طفليه Child-ish Mistakes ، نظرا لكونها لا تتفق والمظاهر البصرية للأشياء مثلما هي عليه في الطبيعة ، كما لا تقوم علي القواعد والمثاليات الأكاديمية التي أخذ بها الفنان البالغ في رسومه وتصاويره ومنها قواعد المنظور والظل والنور والنسب الطبيعية .

ونظرا لأن الكبار كانوا يحكمون على رسوم الأطفال بناء على مدى تمثيلها ومشابهتها لما هو كائن في الطبيعة ، فقد دفعت هذه النظرة الكبار إلى تعليم أطفالهم كيفية النقل من الرسوم المطبوعة ذات البعدين "الأمشق" تارة ، ثم محاكاة النماذج الطبيعية والمصنوعة وتلقينهم القواعد التي تمكنهم من ذلك تارة أخرى ، مما حرم هؤلاء الأطفال من فرص النمو التعبيري الطبيعي من خلال الفن ، بل وألحق الأذى باستعداداتهم ومواهبهم ، بيد أن هذه النظرة بدأت تتغير مع ذيوع أفكار " تشزك" عن رسوم الأطفال باعتبارها فنا مستقلا عن فنون الكبار له مقوماته وخصائصه ، ومناداته بضرورة إتاحة فرص النمو الطبيعي و"التفتح" التلقائي لاستعداداتهم التعبيرية دون تدخل من جانبنا. وقد هيأت العوامل السابق ذكرها الظروف التي ساعدت على انتشار أفكاره التي كان لها الأثر البالغ في لفت الأنظار إلى خصائص الأطفال في التعبير .

ومن أهم هذه الخصائص التسطيح ، والخلط بين المسطحات والمجسمات في حيز واحد ، والمبالغة والحذف والإهمال ، والشفوف ، وخط الأرض ، والتمثيل الزماني - المكاني ، والجمع بين الكتابة (اللغة اللفظية) والرسم (اللغة الشكلية) .

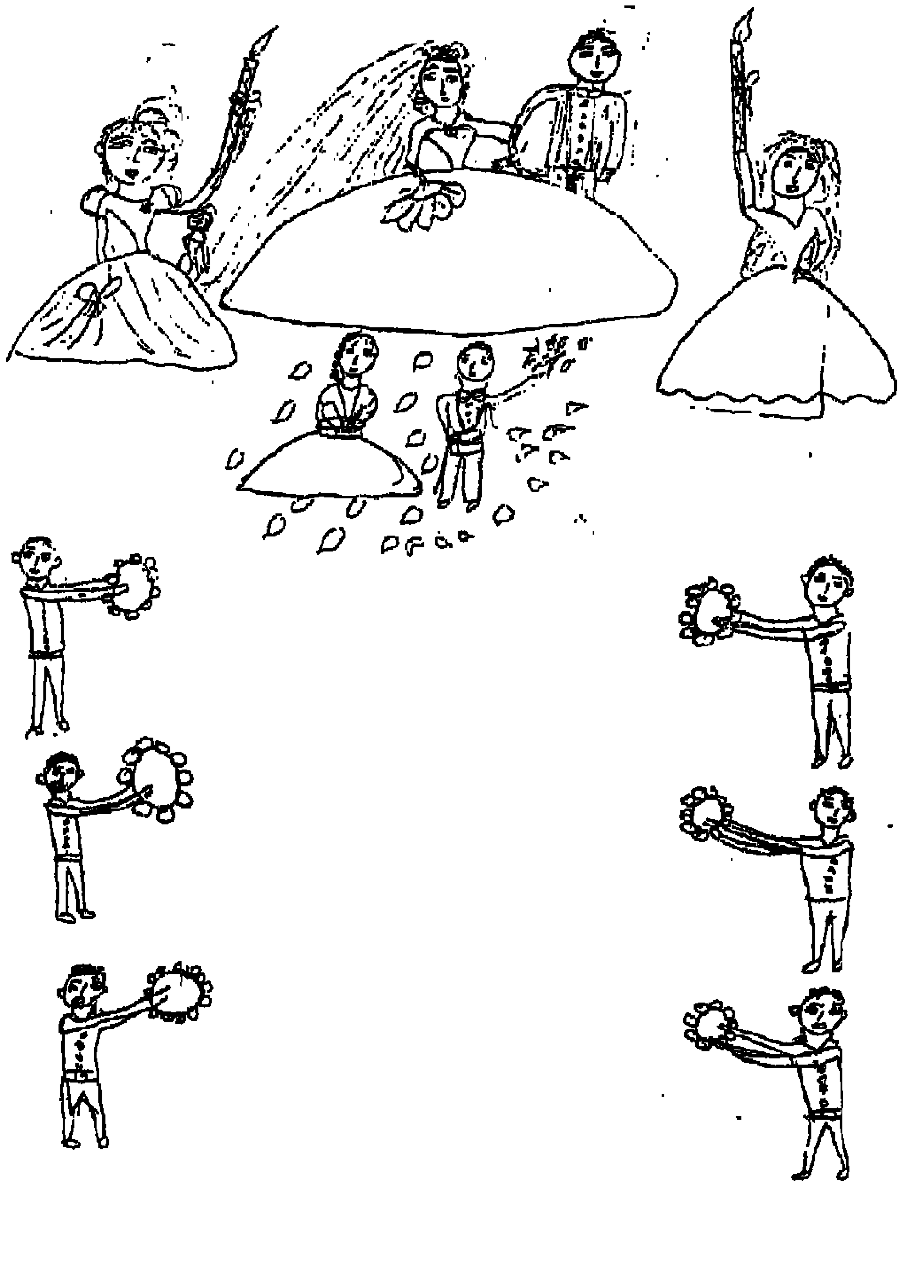
وقد اختلفت آراء العلماء والباحثين بشأن العمر الزمني التي تشيع فيه تلك الخصائص في رسوم الأطفال ، فطبقا لنموذج "لوكيه" (Luquet , 1927) نجدها تبدو في طور الواقعية العقلية Intellectual Realism قبل سن السابعة ، حيث تتأثر رسوم الطفل بذاتيته وبما هو في خياله وخبراته السيكولوجية وبمعرفته عن الأشياء أكثر مما تتأثر بما يراه فيها. وطبقا لنموذج " لونفيلد " Lowenfeld فإن هذه الخصائص تميز مرحلة الإيجاز الشكلي Schematic (٧ - ٩ أعوام) كما ذهب كل من " جيتسكل وهورويتز " (Gaitskell & Hurwitz,1970) إلى أنها تشيع في مرحلة الرموز Symbols (من الصف الأول الابتدائي حتى الصف الثالث) .

ويرى المؤلف أن هذه الخصائص - بعضها أو كلها - ربما تظهر في مراحل عمرية مبكرة لدى بعض



شكل (٣٦) الأتوبيس ، تامر القريطي ، خمسة أعوام وشهران .

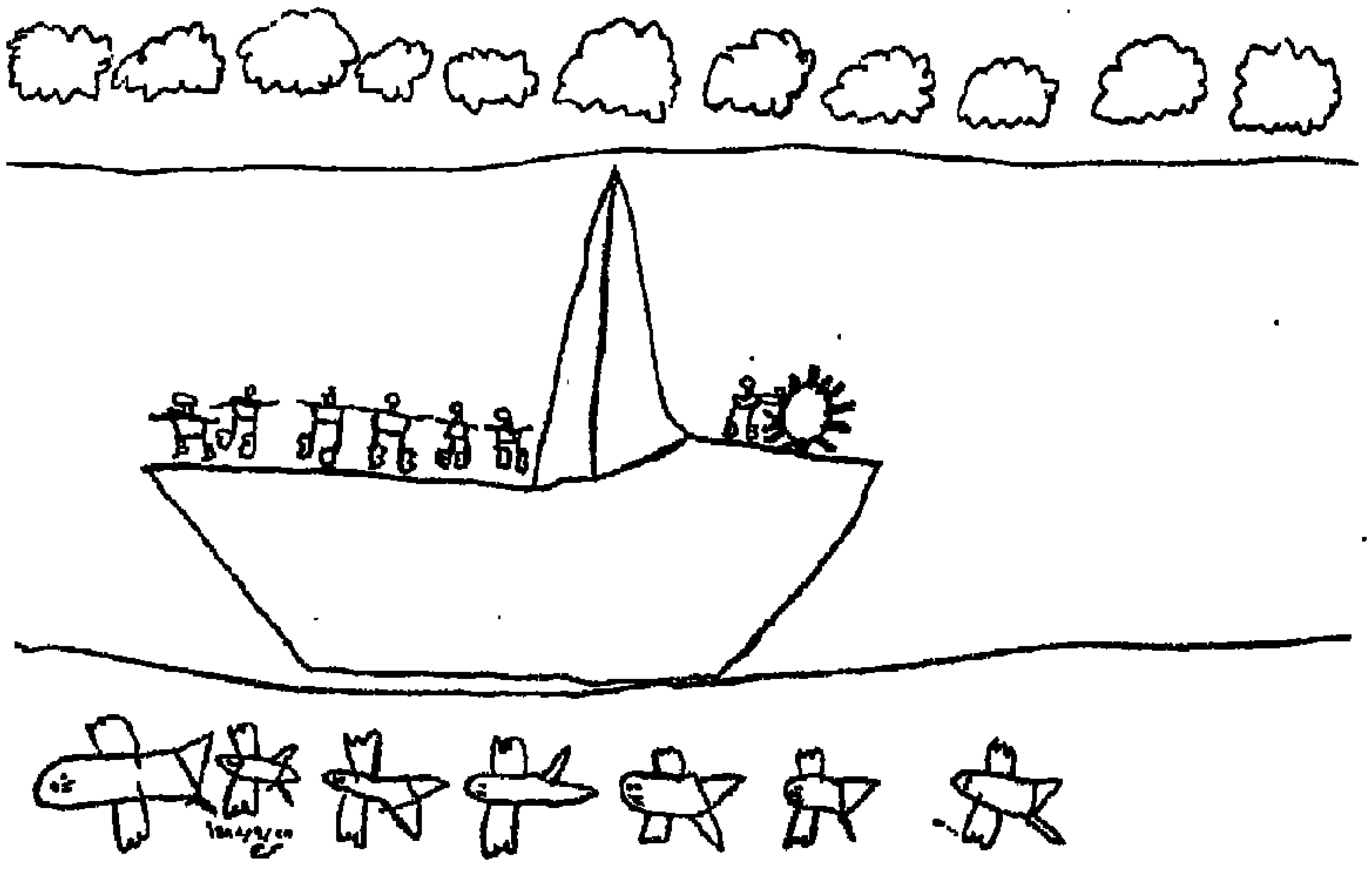
يرتبط ظهور خصائص الطفل فى التعبير بعوامل عديدة أكثر من مجرد العمر الزمنى ، ويعكس هذا الرسم بعضاً من تلك الخصائص ؛ كالشفافية والتسطيح ، والخلط بين المسطحات المختلفة فى حيز واحد ، حيث جمع الطفل - مبكراً - فى تصويره الأتوبيس بين الوضع الأمامى- عندما رسم السائق ، وكابينة القيادة - والوضع الجانبى- عندما رسم الركاب - فى وقت واحد



شكل (٣٧) حفل زفاف ،
سمر محمد أحمد ، أولى ثانوى ١٦ عاماً .

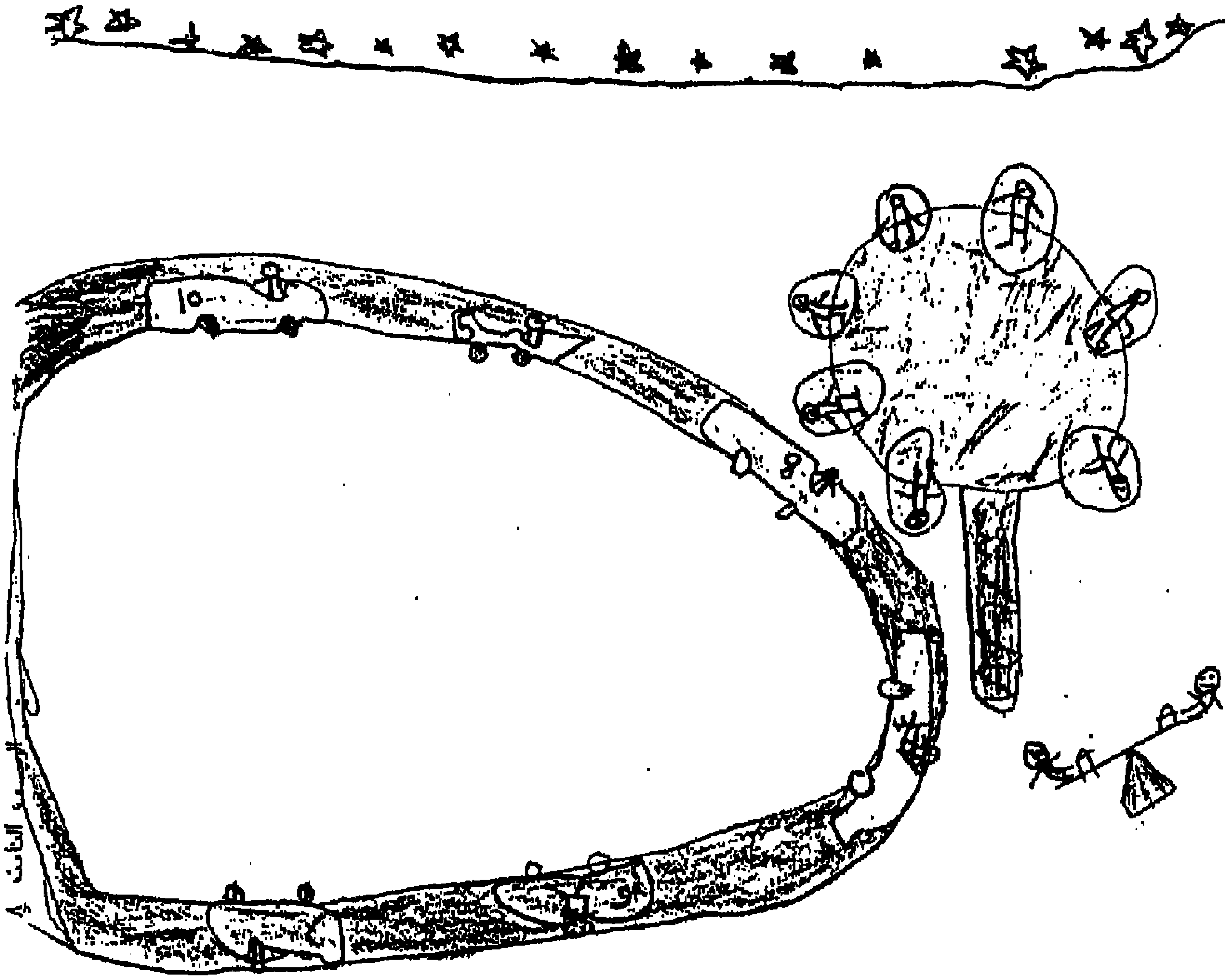
ربما تبقى الخصائص الطفولية فى التعبير الفنى ملازمة للفرد فى مراحل عمرية أكثر تقدماً .

ويُلاحظ فى الرسم المبالغة فى حجم أيادى الضاربين على الدفوف ، وكذلك الشموع .



شكل (٢٨) السفينة ، كريم القريطى ، ستة أعوام

لاحظ الظهور المبكر لخصائص التسطيح فى الأشكال الإنسانية ، وترتيب السحب والنجوم ، وخط الأفق فى الشكلين (٣٨ ، ٣٩) وخاصية الشفافية عن طريق إظهار الأسماك فى الشكل (٣٨) .



شكل (٣٩) الملاهى ، حسين إبراهيم ، خمسة أعوام .

الأطفال. كما قد تظل ملازمة لرسوم بعضهم فى مراحل عمرية أكثر تقدما ، وذلك تبعا للفروق الفردية فى الاستعدادات العقلية والادراكية والجسمية الحركية ، ومعدلات النمو. ومن حيث المتغيرات البيئية الاجتماعية الأسرية والتعليمية المؤثرة على نمو استعداداتهم التعبيرية الإبداعية عموما ، وفى مجال الفنون خاصة . (أنظر الاشكال من ٣٦ : ٣٩) .

١ - *التسطيح :* *Flatting, Folding Over*

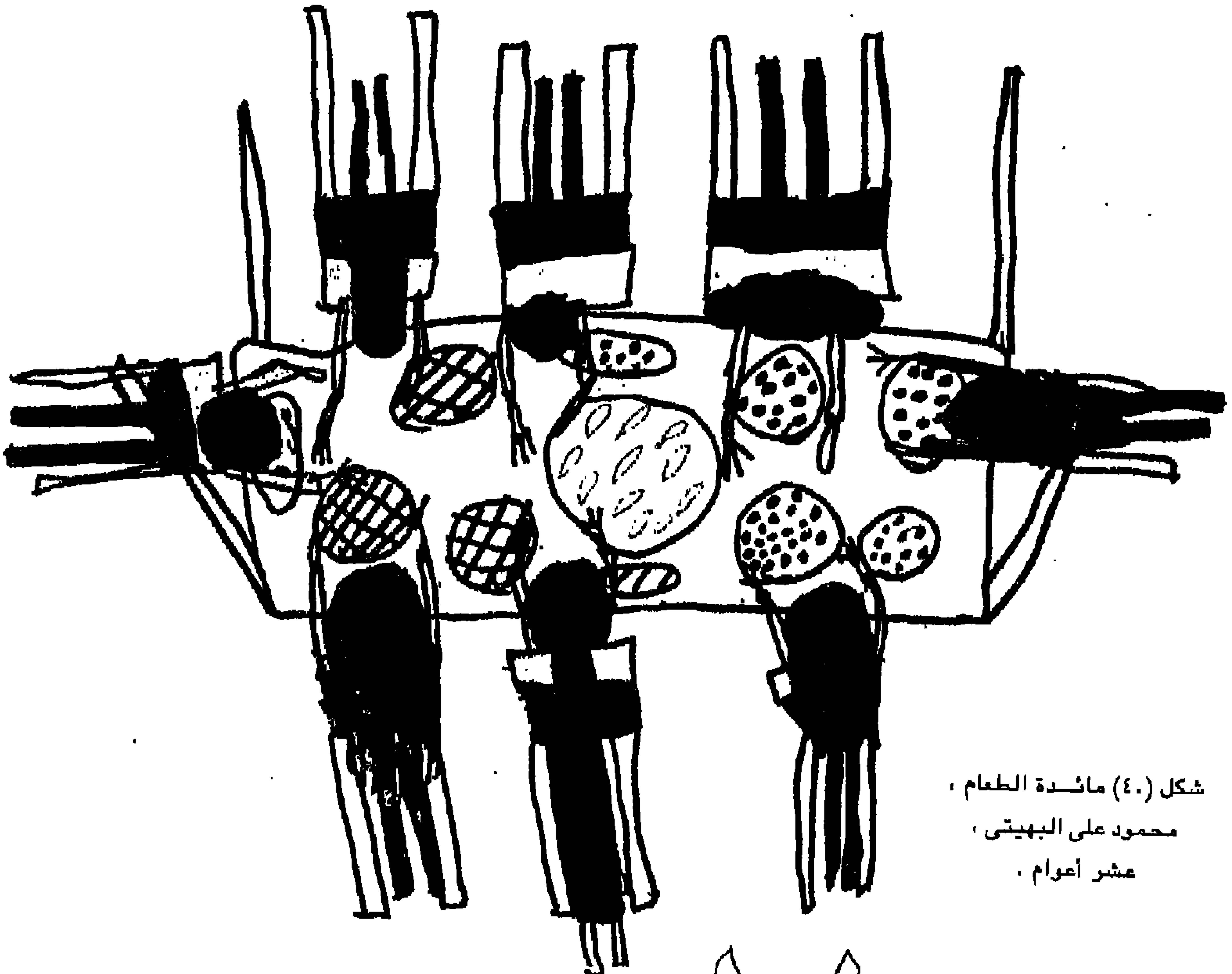
للطفل طريقته الخاصة في التعبير عموما وفى الرسم خصوصا. ومن مظاهر هذه الطريقة أنه يرسم الشيء بحيث يبسط جميع جوانبه ويفرد كل أجزائه بحيث يمثلها جميعا بنفس القدر من الأهمية والاهتمام دون أن يحجب فيها جزء جزءاً آخر ، ومن ثم تأتى رسومه مسطحة أى خالية من المنظور أو الإيحاء بالبعد الثالث الذى يعكس وضع الشيء كما نراه فى الفراغ .

إن الطفل يرسم الأشياء كما لو كان يراها من زوايا متعددة فى آن واحد ، لذا تبدو رسومه غير متفقة مع مظهرها الواقعى عندما نتعامل معها بصريا مقيدين بوضع مكانى محدد، أو زاوية رؤية معينة نثبت منها النظر إلى هذه الأشياء من مستوى معين ، فتبدو بعض جوانبها غير ظاهرة أو مختفية ، أو تبدو أقل حجما من غيرها. كما تبدو بعض جوانبها أو أجزائها الأخرى ظاهرة أو أكبر حجما وذلك تبعا لكل من زاوية الرؤية ومستواها .

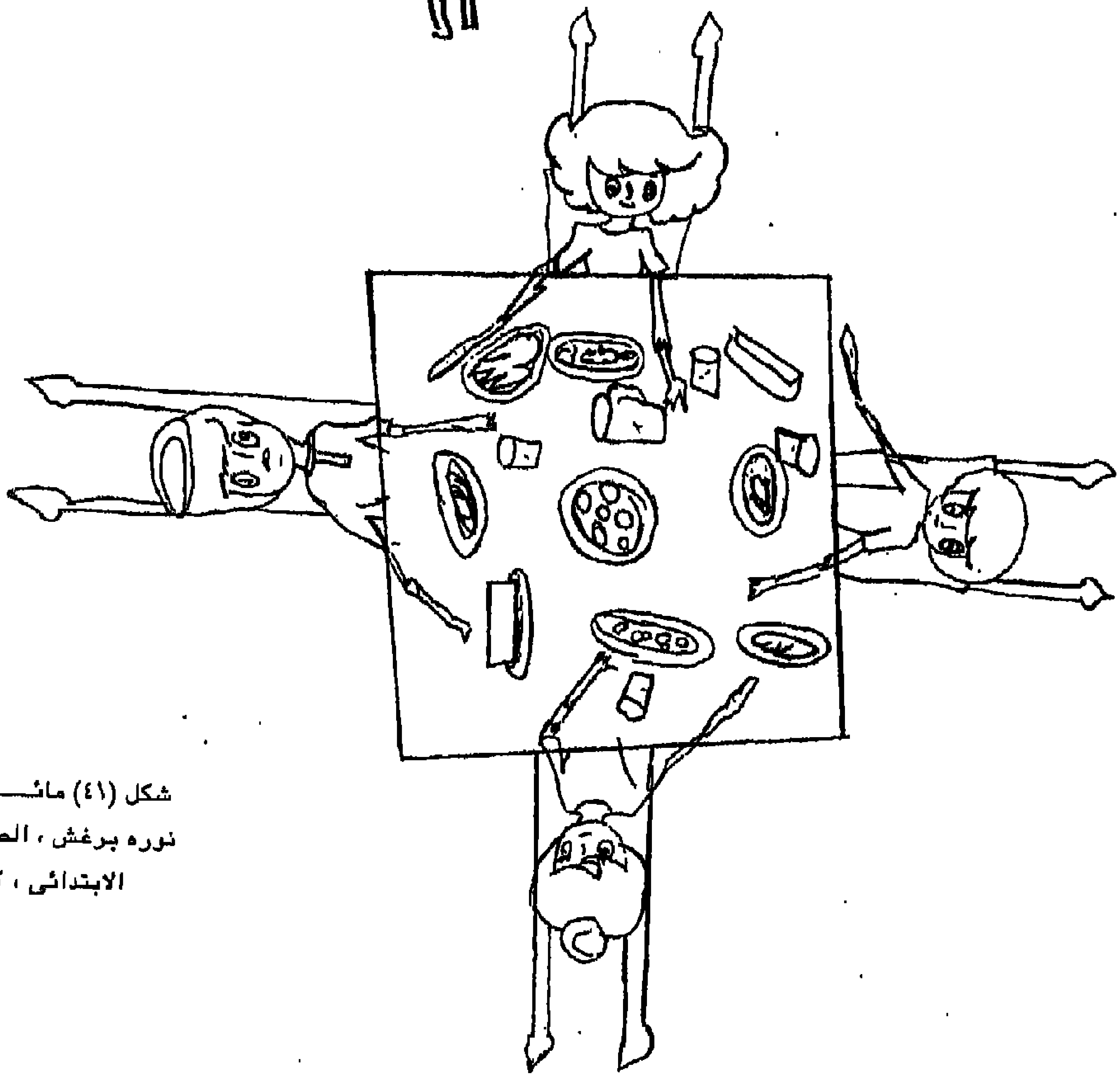
فعندما يرسم الطفل منضدة طعام على سبيل المثال نجده يظهرها على هيئة مستطيل أو مربع من فوقه عدة دوائر يرمز بها إلى الأوانى والأطباق ، وكأنه ينظر إلى المائدة من أعلى ، ثم يضيف إلى كل زاوية من زوايا المستطيل أو المربع خطا أو زوجا من الخطوط يمثل بها أرجل المنضدة ، ويرص الأفراد على أضلاعها الأربعة كما لو كان مواجها لكل منهم من الأمام (أنظر الأشكال ٤٠ ، ٤١) .

ولو تأملت الطفل أثناء عملية رسم هذا الموضوع وغيره من الموضوعات المشابهة فقد تجده يحرك ورقة الرسم بشكل دائرى ، ليقوم برسم كل شخص حول المائدة من الوضع الأمامى وبحسب اتجاه الورقة ، ويستمر فى تدوير الورقة حتى ينتهى من رسم بقية الأشخاص على التوالى حول منضدة الطعام بالطريقة نفسها. وربما يقوم الطفل بدلا من ذلك - كما ذهب " چيتسكل وهوروتيز " - بتثبيت ورقة الرسم ويدور هو من حولها ليرسم كل شخص كما لو كان فى مواجهته (1970, 154) وفى كلتا الحالتين تأتى المحصلة النهائية لرسم الطفل غير متفقة مع هيئة المشهد المرسوم كما هى عليه فى الواقع ، حيث تبدو الأشخاص جميعا حول المنضدة كما لو كانوا مستلقين على ظهورهم أو جالسين على رؤسهم .

وقد يفسر ذلك أن الرسم بالنسبة للطفل هو لغة اتصال ووسيلة إيضاح تعكس مفهوماته عن الأشياء ، إلا أن عدم مقدرة الطفل فى سنيه الأولى خاصة علي استخدام المنظور الخطى فى رسومه يبقى عاملاً جوهريا لا يمكن إنكار أثره على لجوء الطفل لمثل هذه الطرق فى الرسم .



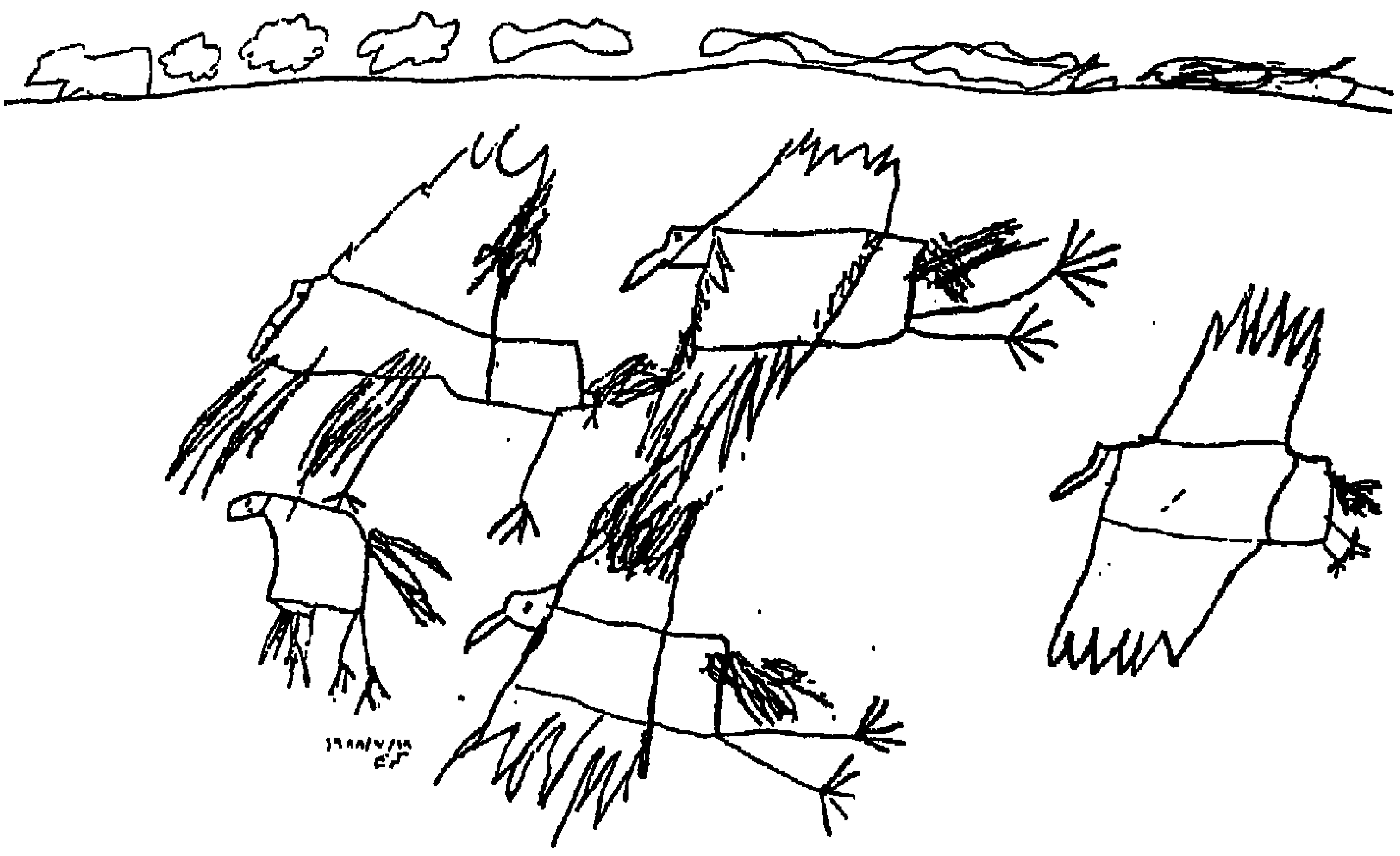
شكل (٤٠) مائـــدة الطعام ،
محمود على البهيتى ،
عشر أعوام .



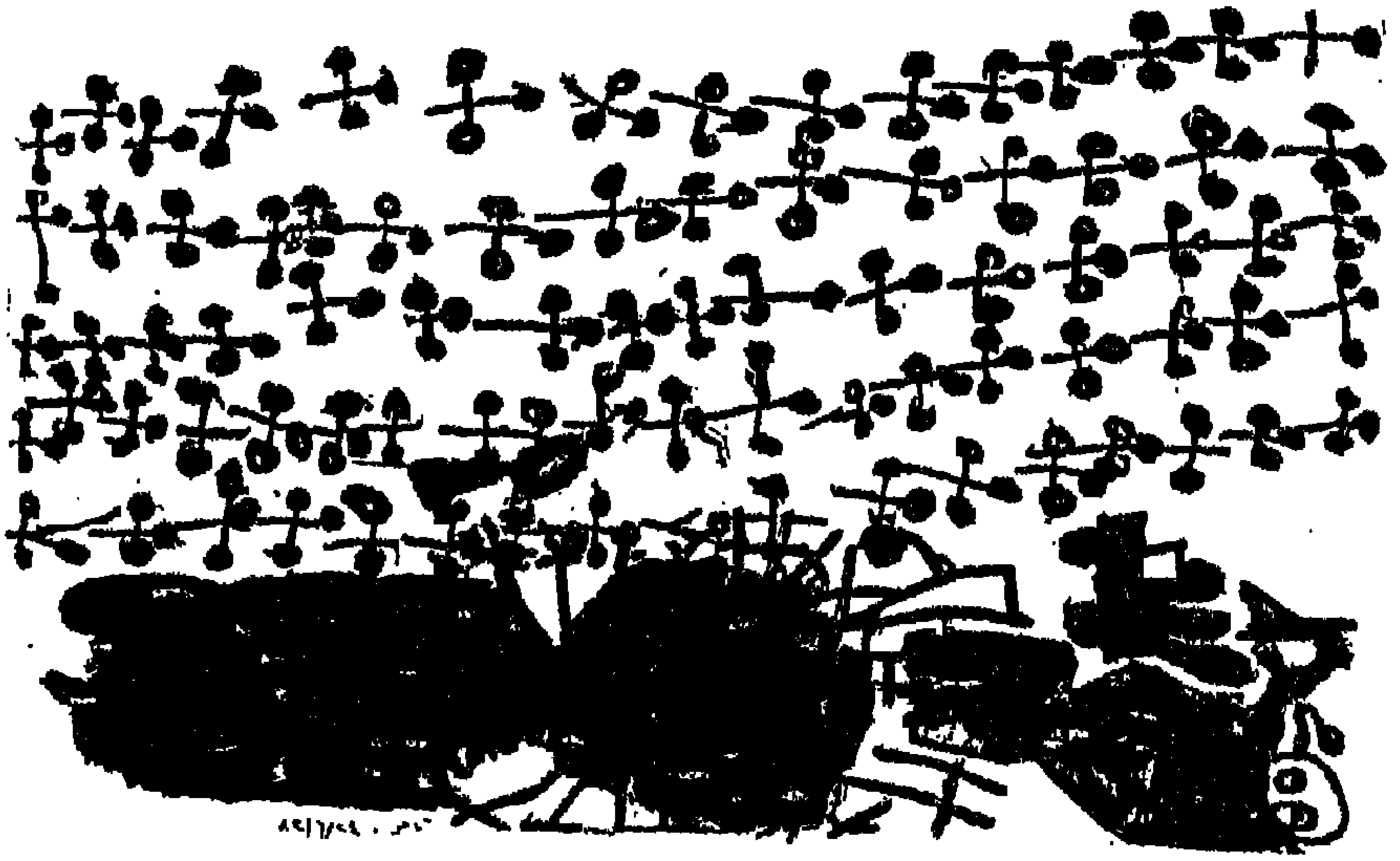
شكل (٤١) مائـــدة الطعام ،
نوره برغش ، الصف الخامس
الابتدائى ، ١٢عاماً.

ويرى بعض الباحثين أن التسطيح عادة ما يظهر فى هذا النوع من الموضوعات التى تحير الطفل عندما يجد أن لها جانبان متشابهان ويريد التعبير عنهما فى وقت واحد كشارع على جانبيه صفان من النخيل (البسيونى ، ١٩٨٤ : ١٦٠) ، إلا أنه ليس بالضرورة ربط خاصية التسطيح بمثل هذه الموضوعات دون غيرها. ذلك أن هذه الخاصية تعكس حرص الطفل على تضمين معرفته عن الشىء الذى يرسمه وترجمة مفهومه عنه بصرف النظر عن طبيعة الموضوع ذاته. ولنأخذ علي سبيل المثال شكل (٤٢) لنتأمل كيف وزع الطفل جميع الطيور فى فضاء الصفحة ، وبسط جميع أجزائها ، وكأنه يود أن يخبرنا أو يؤكد لنا أن لكل طائر جسم وجناحان ورجلان ورأس. وكيف ترجم الطفل فى الشكل (٤٣) من خلال تمثيلاته الرمزية البدائية مفهومه عن الطائرات الحربية التى رصها رصا إلى جوار بعضها البعض فى صفوف وأعمدة لا تحجب منها واحدة أخرى ، محافظا فى كل مرة على بنيتها الكلية الموجزة (الرأس والجناحين والذيل) .

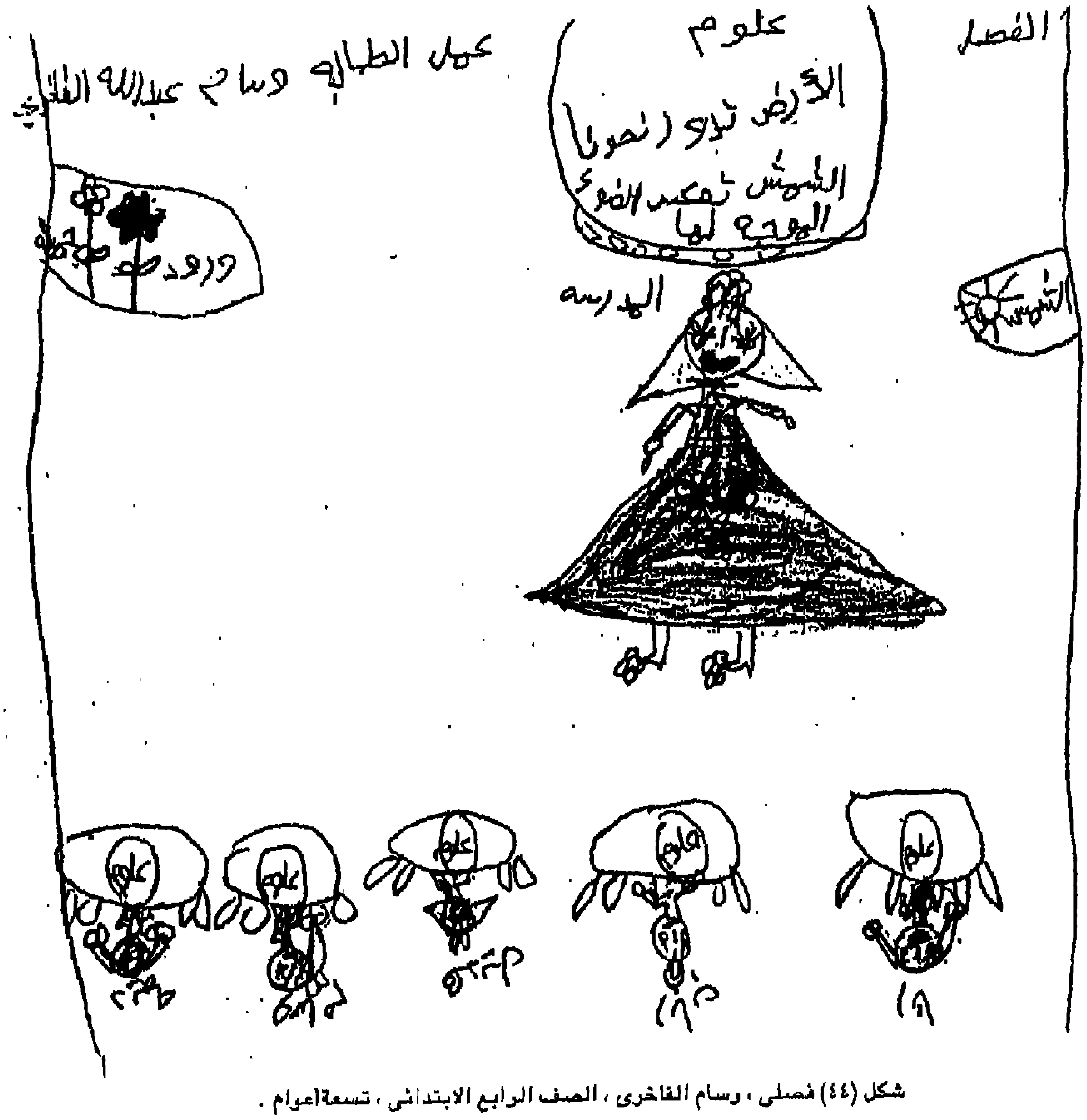
كما نلاحظ فى الشكل (٤٤) كيف قامت الطفلة بتصوير المعلمة داخل الفصل ، وكذلك مايحيط بها من أشكال كما لو كانت فى مواجهتها - أى من الأمام - ثم قامت برسم المناضد كما لو كانت ترى سطحها من أعلى وأرجلها من الجانب ، وأدارت ورقة الرسم عكسيا أو استدارت هى لترسم التلميذات ، بحيث يظهرن فى مواجهة المعلمة - مثلما تعرف عن الموقف ، أو على قدر مهارتها المتواضعة فى الرسم المنظورى- ومن الوضع ذاته كتبت أسماءهن ، فبدت التلميذات كما لو كن جالسات علي رؤوسهن ، مما لا يستقيم مع حقيقة المشهد المرسوم فى الواقع .



شكل (٤٢) طيور فى السماء ، كريم القريطى ، ستة أعوام تقريباً .

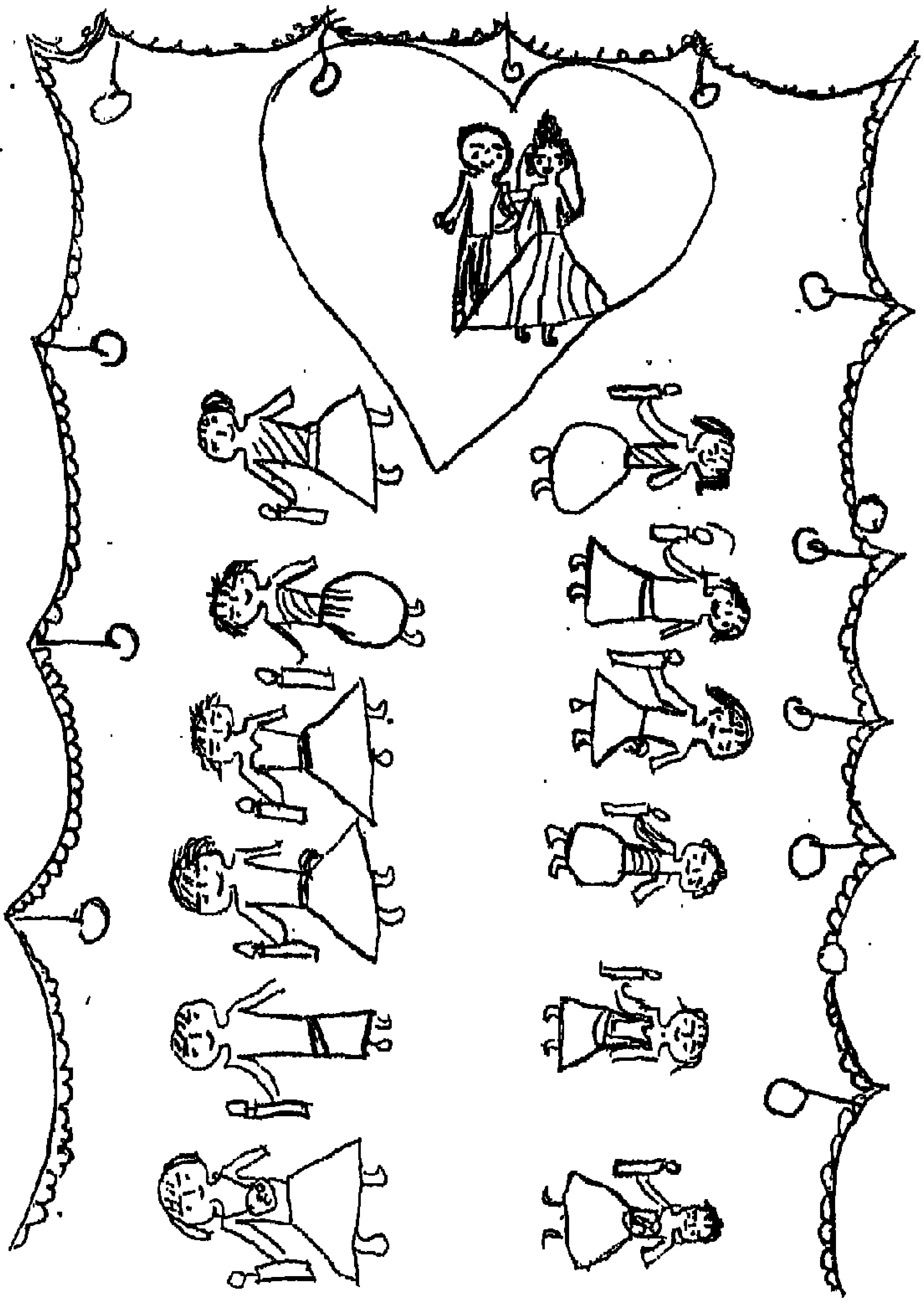


شكل (٤٣) الحرب ، تامر القريطى ، ستة أعوام تقريباً .



شكل (٤٤) فصلى ، وسام الفاخرى ، الصف الرابع الابتدائى ، تسعة أعوام .

٢ - الخلط بين المسطحات والمجسمات فى حيز واحد :
• Mix forms and plans



شكل (٤٥) الزفاف ، عليا عبد الحميد طه ، الصف الأول الاعدادى ، اثنا عشر عاماً .

لاحظ إضفاء الطابع التسطيحى على الصورة ككل ، سواء من حيث ترتيب الزينات أم تنظيم الأشخاص فى حيز ورقة الرسم ؛ فقد صورت الطفلة جميع الأشكال ، وفى وقت واحد ، كما لو كانت تنظر إلى كل منها من الوضع الامامى ، فجاءت جميعاً بنفس الدرجة من الوضوح .

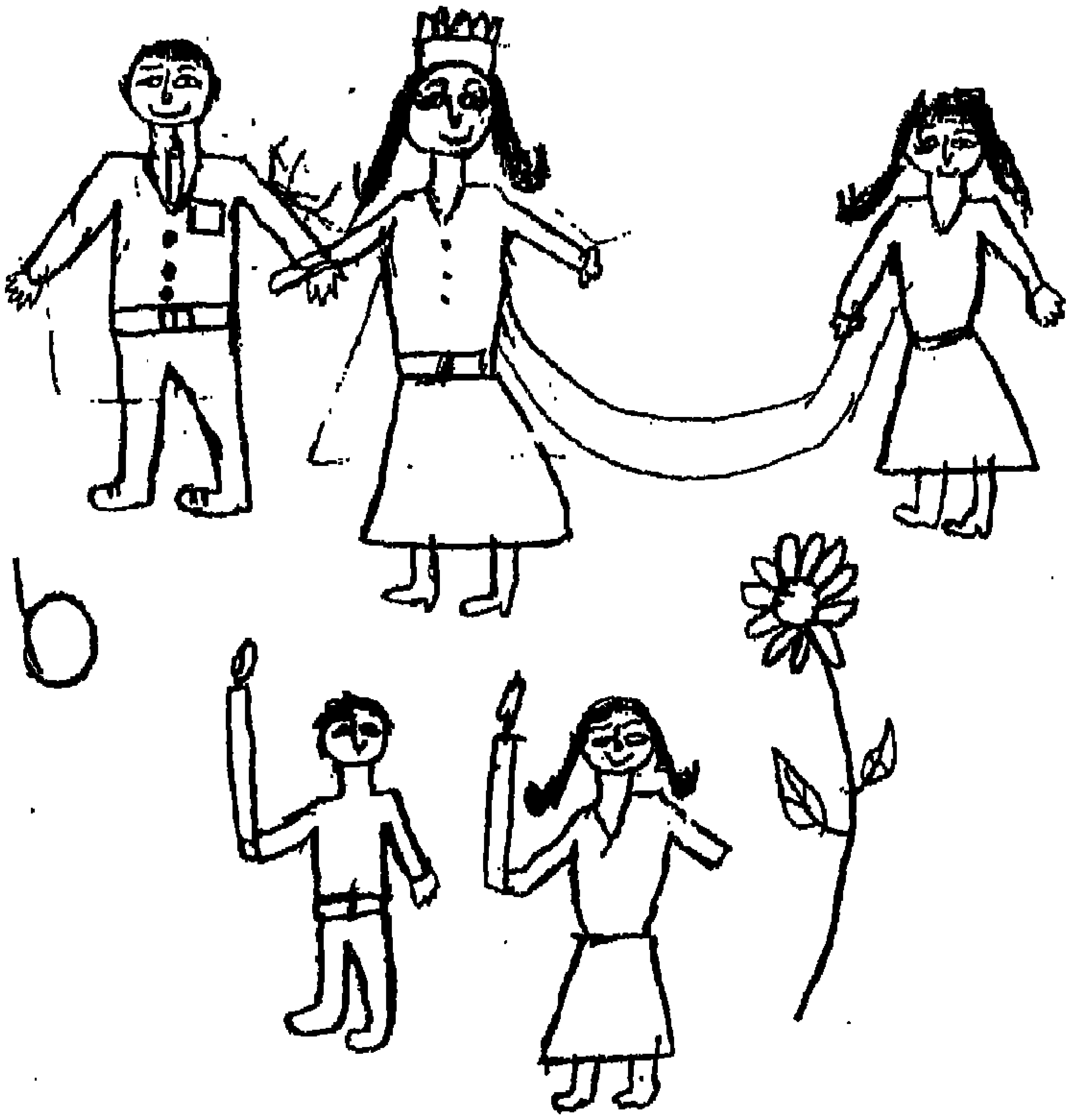
من مظاهر عدم التزام الطفل بزاوية معينة فى الرسم أن يلجأ إلى التعبير عن الأشياء كما لو كان يدور حولها ليراها من زوايا مختلفة ، وفى كل دورة ينتقى وجها للشىء الذى يرسمه ليضيفه إلى الوجه الذى انتقاه فى دورة سابقة ، ويسجل هذه الوجوه جميعا أو يؤلف بينها فى شكل واحد. انه يتخير وجوه الشكل من الأوضاع التى تظهر فيها أكثر وضوحا واتفاقا مع معرفته بهذا الشكل ومفهومه عنه ، بصرف النظر عن كون هذا الوجه قد رسم من الوضع الجانبى والوجه الآخر قد رسم من الوضع الأمامى مثلا .

يطلق البعض علي هذه اللزمة فى رسوم الأطفال تخير الأوضاع المثالية « Examplarity » أى الأوضاع التى تظهر معها الخصائص والمميزات البارزة فى الشىء المرسوم فى أوضح وأكمل صورة ممكنة من وجهة نظر الطفل المعرفية. فالحيوان مثلا تراه وقد رسم جسمه من الجانب ، وسيقانه الأربعة وقد رُصّت إلى جوار بعضها على خط واحد ، والوجه مرسوم من الأمام ، كما يركز الطفل فى رسمه للإنسان على ابراز الصدر والوجه من الوضع الأمامى ، علي حين يظهر القدمين من الجانب. وفى أحايين كثيرة تبدو ملامح وجه الانسان

والحيوان فى رسم الطفل مختلطة ، بعضها مأخوذ من الوضع الأمامى والآخر مأخوذ من الوضع الجانبى ، عندما يدرك الطفل أن الاكتفاء برسمه من وضع واحد يتعارض مع ما يعرفه عن هذا الجزء، أو لا يفى بإظهاره بالوضوح اللازم. وتصور الأشكال من (٤٦ : ٥١) هذه الظاهرة .

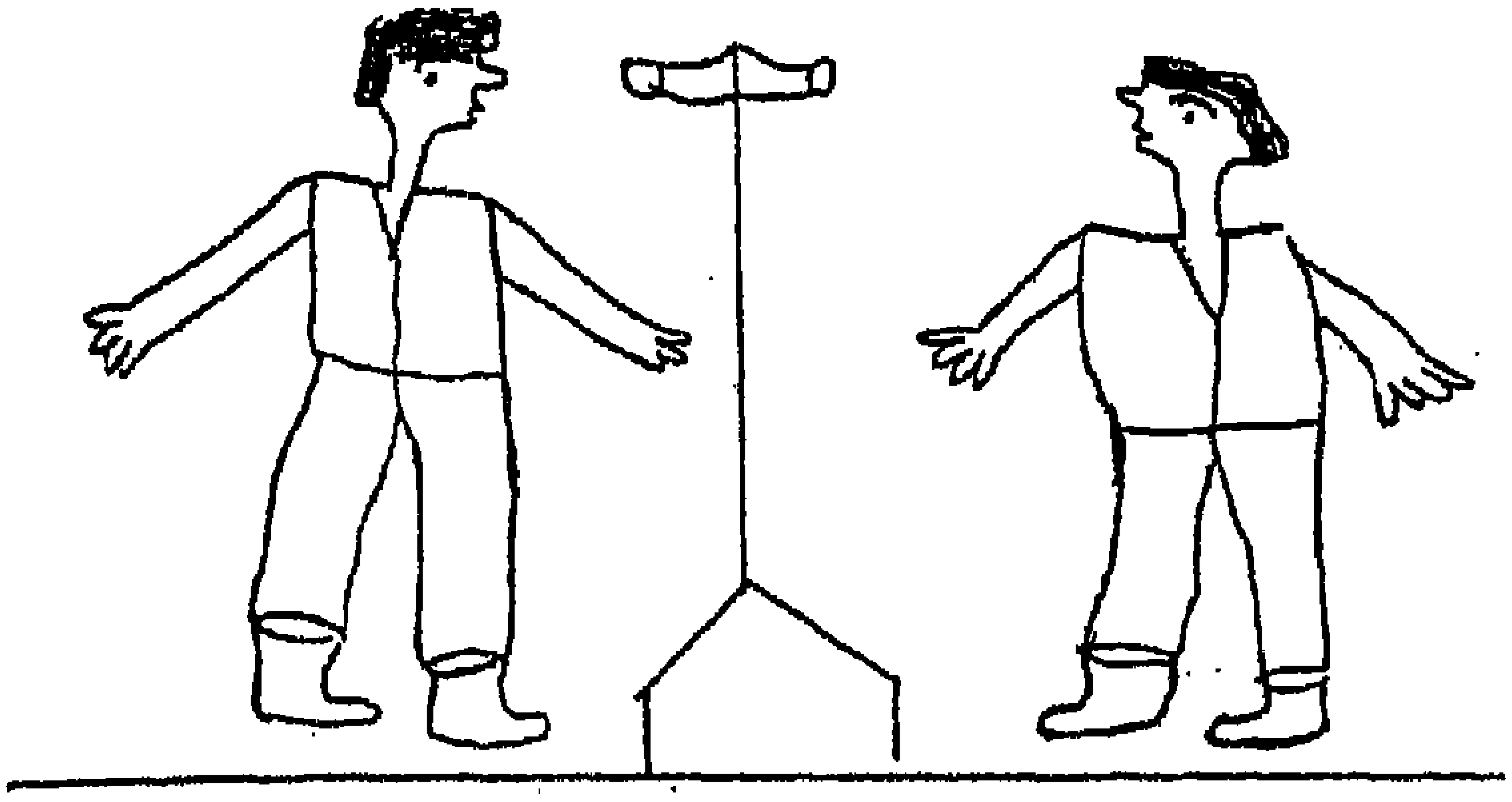
شكل (٤٦) تفصيل من موضوع الحديقة ، لطفلة عمرها ١١ عاماً.

تبدو ملامح الرأس والوجه مرسومة من الأمام والجانب فى آن واحد ، بينما الصدر مرسوم من الأمام ، والأقدام مرسومة من الجانب.

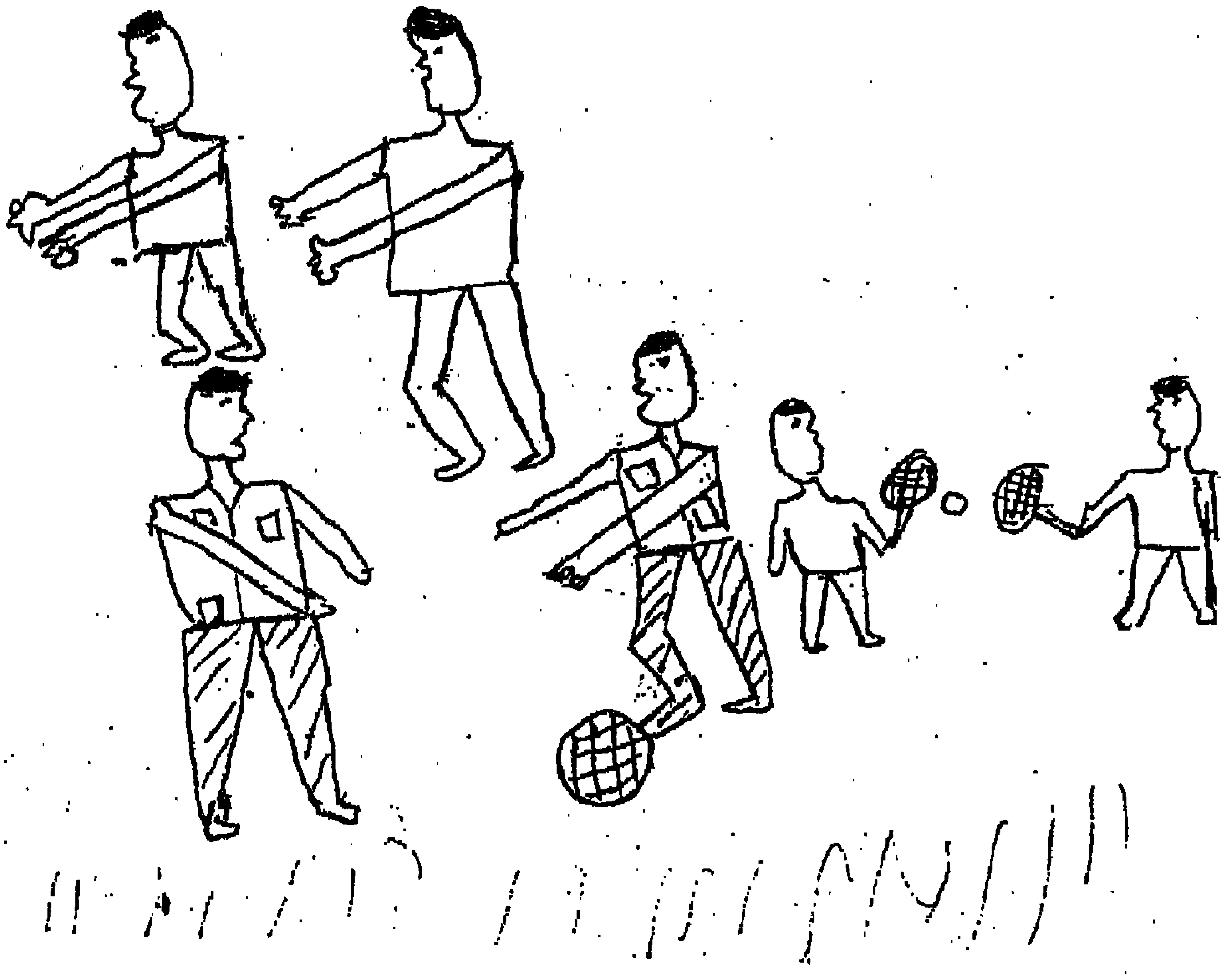


شكل (٤٧) تفصيل من موضوع الزفاف ، لطفلة عمرها ١٣عاماً .

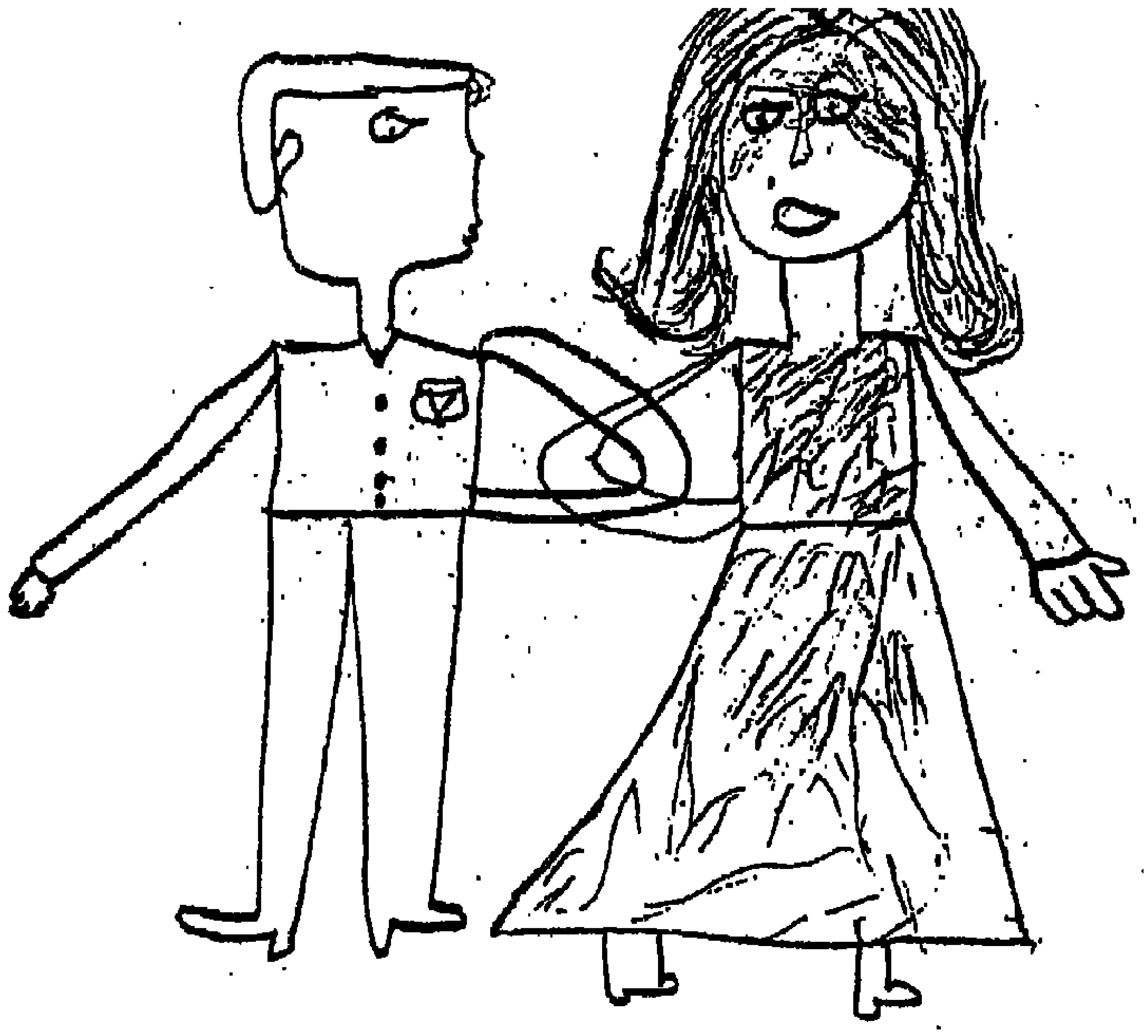
تبدو أجزاء الأشكال جميعاً مرسومة من الأمام ما عدا الأقدام ، فتبدو مرسومة من الجانب.



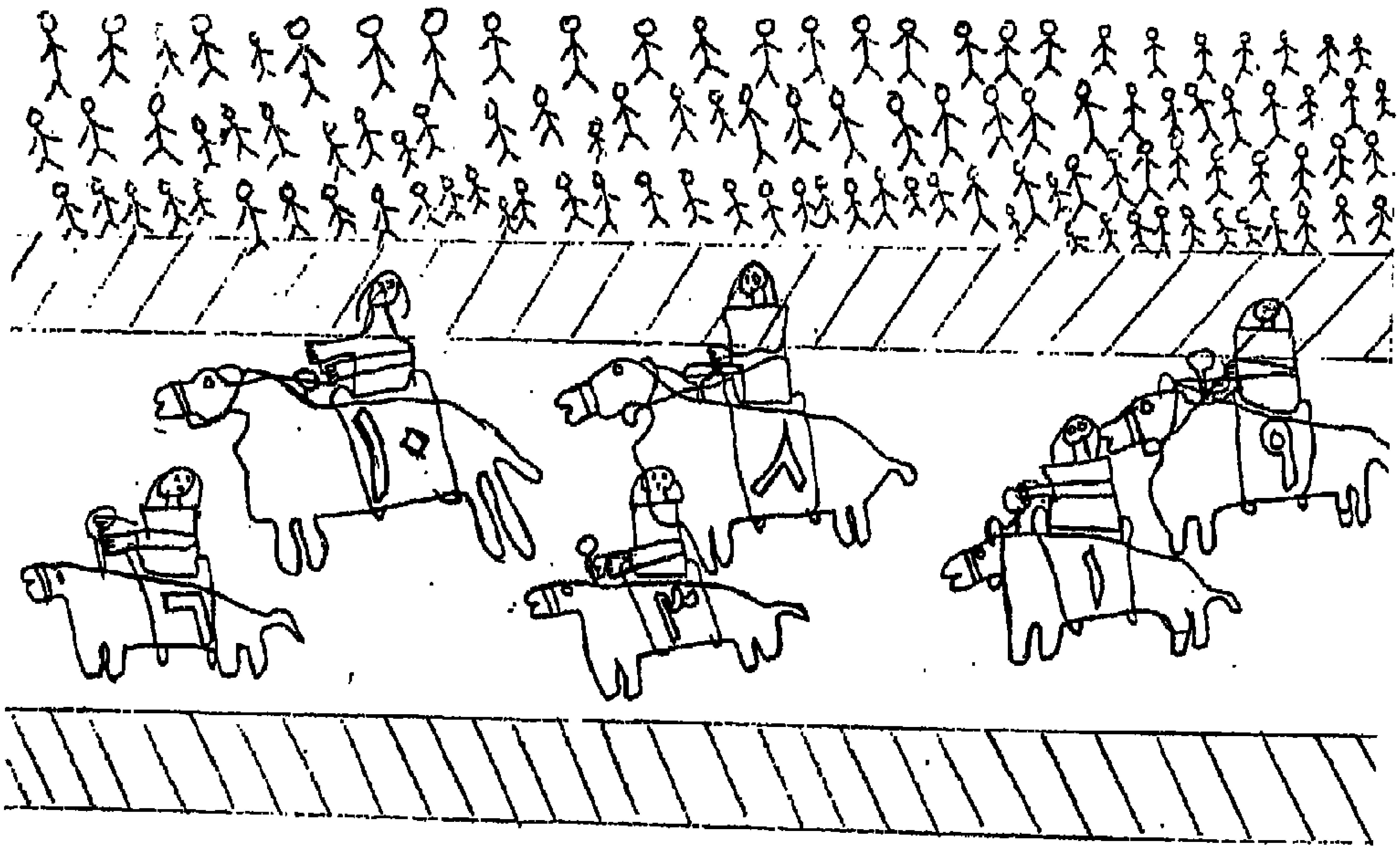
شكل (٤٨) تفصيل من موضوع المسرح
لطفل بالصف الأول الإعدادى .



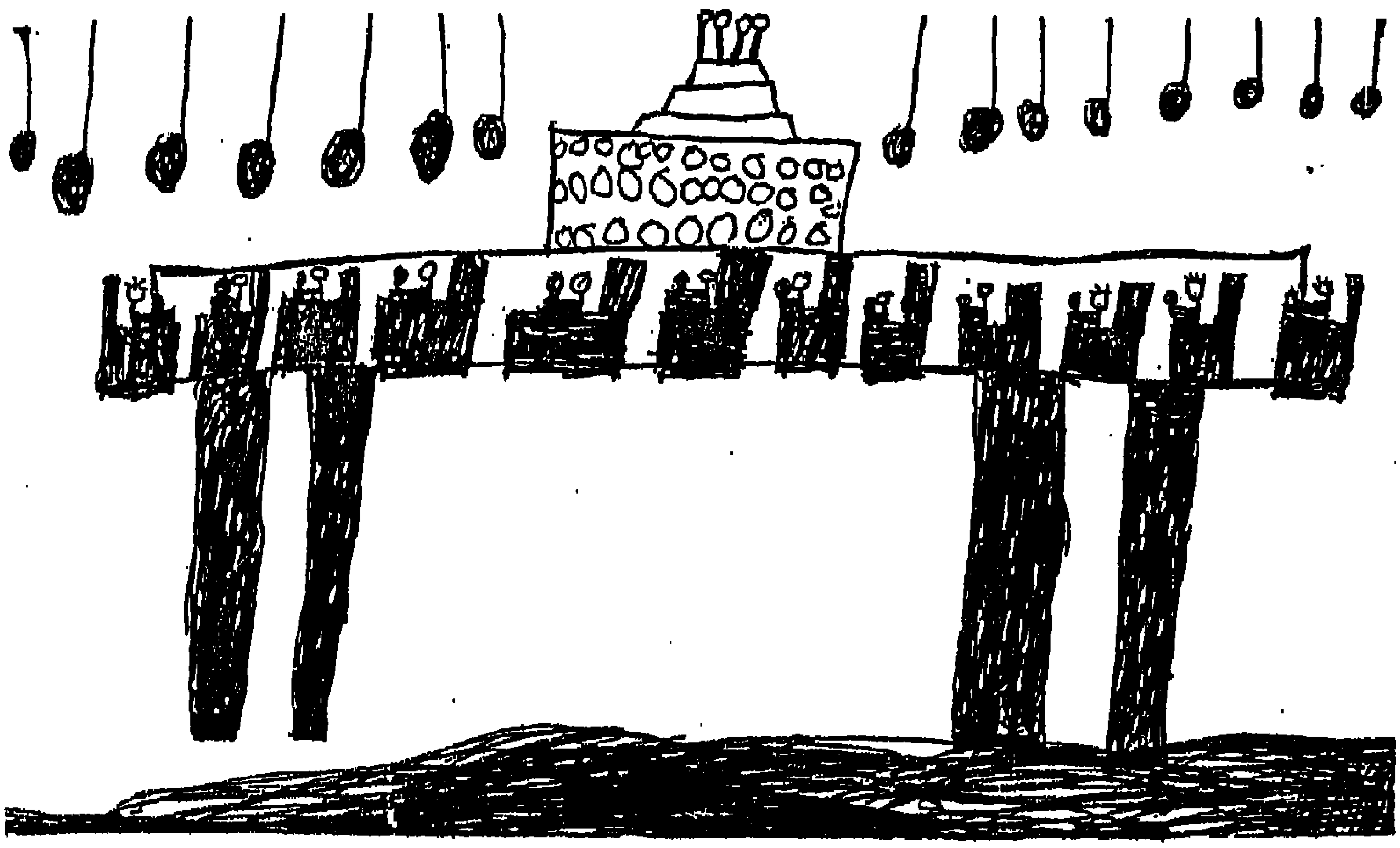
شكل (٤٩) تفصيل من موضوع الحديقة ، لطفلة بالصف السادس الابتدائى .
لاحظ كيف يجمع الطفل فى تصويره الأشكال الإنسانية بين زوايا مختلفة ، حيث تبدو الرأس والقدمين ، وقد رُسِمتا من الجانب ، بينما رُسِمت بقية الأجزاء ، كأنما يُنْظر إليها من الأمام .



شكل (٥٠) تفصيل من موضوع الزفاف ، محمد سعيد محمد ، الصف الثانى الإعدادى ، ١٣عاماً .
الجسد مرسوم من الامام ، والاقدام من الجانب ، بينما وجه العروس مرسوم من الأمام ، ووجه العريس مرسوم من الجانب .



شكل (٥١) سباق الهجْنْ ، على سليمان الفوزان ، الصف الخامس الابتدائى ، ١١ عاماً ونصف .
يوضح الشكل كيف رسم الطفل رؤوس الهجن ، وأجسامها من الوضع الجانبى ، والأرجل من الوضعين الأمامى والخلفى فى آن واحد ، فبدت مرصوصة إلى جانب بعضها البعض ، وفى ذات الوقت صَوَّر راكبى الهجن من الوضع الأمامى .
كما يتضح اهتمام الطفل بالتركيز على الأشكال الأساسية للهجن والمتسابقين ، وإهمال جمهور المتفرجين بالتصغير ، وإغفال التفاصيل .



شكل (٥٢) عيد الميلاد ، تامر القريطى ، ٦ ستة أعوام وخمسة شهور .

لاحظ الجمع بين المسطحات المختلفة فى حيز واحد ، حيث رسم الطفل المائدة وكأنه ينظر إلى سطحها من أعلى ، ثم رَصَّ أرجلها الأربعة على مستوى واحد ، وكأنه يرى كل اثنين منها فى مواجهته ، سواء بسواء ؛ كما صفّف المدعوين بمقاعدهم على حافة سطح المائدة ، وتبدو ظاهرة المبالغة فى حجم " التورتة " مما يعكس أهميتها كما يدركها الطفل ، وكذلك التسطيح فى تنظيم لمبات الإضاءة ، وظهور خط الأرض أسفل المائدة .

٣- المبالغة والحذف أو الإهمال : *Exaggeration and Omission*

تبدو خاصية المبالغة فى عدم التناسب بين الأجزاء المكونة للشكل الواحد فى الرسم ، أو بين أكثر من شكل ، حيث يعطى الطفل أهميـة خاصة لجزء ، أو شكل مـا تفوق مـا يعطيـه للأجزاء أو الأشكال الأخرى بتكبيره أو بإطالته ، تأكيدا لأهميته فى الموقف الذى يعبر عنه .

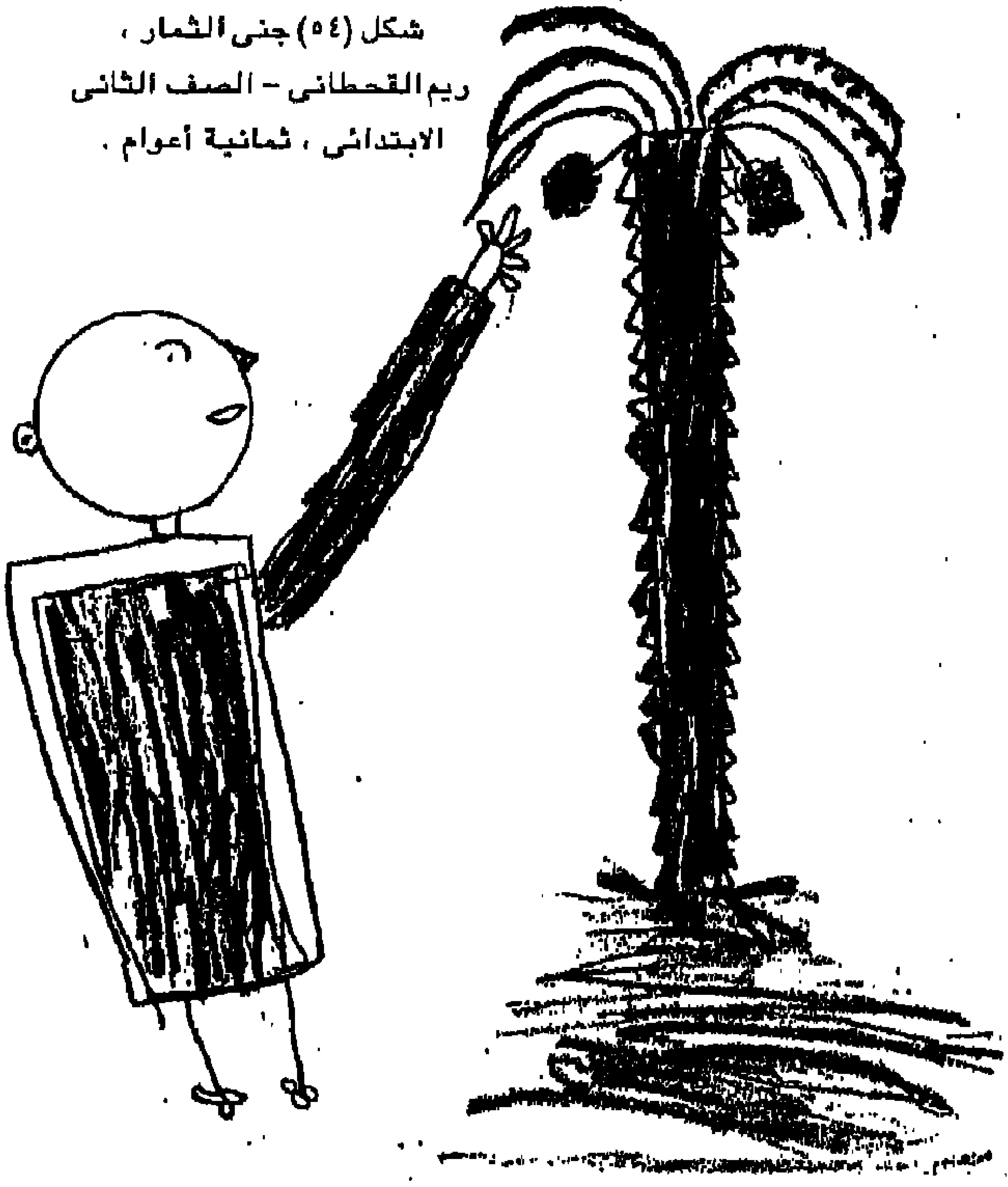
وغالبا ما يلجأ الطفل من منطق تأكيد أهمية جزء أو شكل ما دون الآخر والمبالغة فيه ، إلى إهمال بعض أجزاء أخرى ليس لها قيمة من وجهه نظره - فى موقف معين - مما يترتب عليه حذف هذه الأجزاء تماما أو تصغيرها أو إهمالها وعدم الاعتناء بها .

وترتبط المبالغة والحذف في رسوم الطفل بمدى إدراكه لنفعية الأجزاء أو الأشكال التي يحذفها أو يبالغ فيها ووظيفتها بالنسبة للموقف الذى يعبر عنه الطفل من جانب وبانفعالات الطفل وأفكاره عن هذا الموقف من جانب آخر ، لذا فإن الأجزاء التى يرى أن لها وظيفة حيوية فى هذا الموقف أو التى تحظى لديه بأهمية انفعالية وعقلية أكثر من غيرها نجده يبالغ فيها ويؤكدها ، بينما يحذف أو يهمل الأجزاء التى ليس لها وظيفة بالنسبة لهذا الموقف ، على سبيل المثال إذا ما طُلب إلى الطفل رسم مدرس فى الفصل فانه قد يبالغ فى حجم المدرس المرسوم ويعنى بهندامه وتفاصيله تأكيدا لأهميته ولسلطانه في

المدرسة ، وفى الوقت ذاته قد يقلل من أحجام التلاميذ أو لا يعطى عناية كبيرة لهيئاتهم المرسومة ، وفى كل ذلك فان الطفل يعكس فى رسمه الأحجام والمكانات الحقيقية لكل من المعلم والتلاميذ كما يدركها . وقد يرسم المدرس برأس كبيرة جدا دون بقية الأشخاص تعبيرا عن كونه مصدرا للمعرفة ، أو أنه يتمتع بمستوى عال من الذكاء .

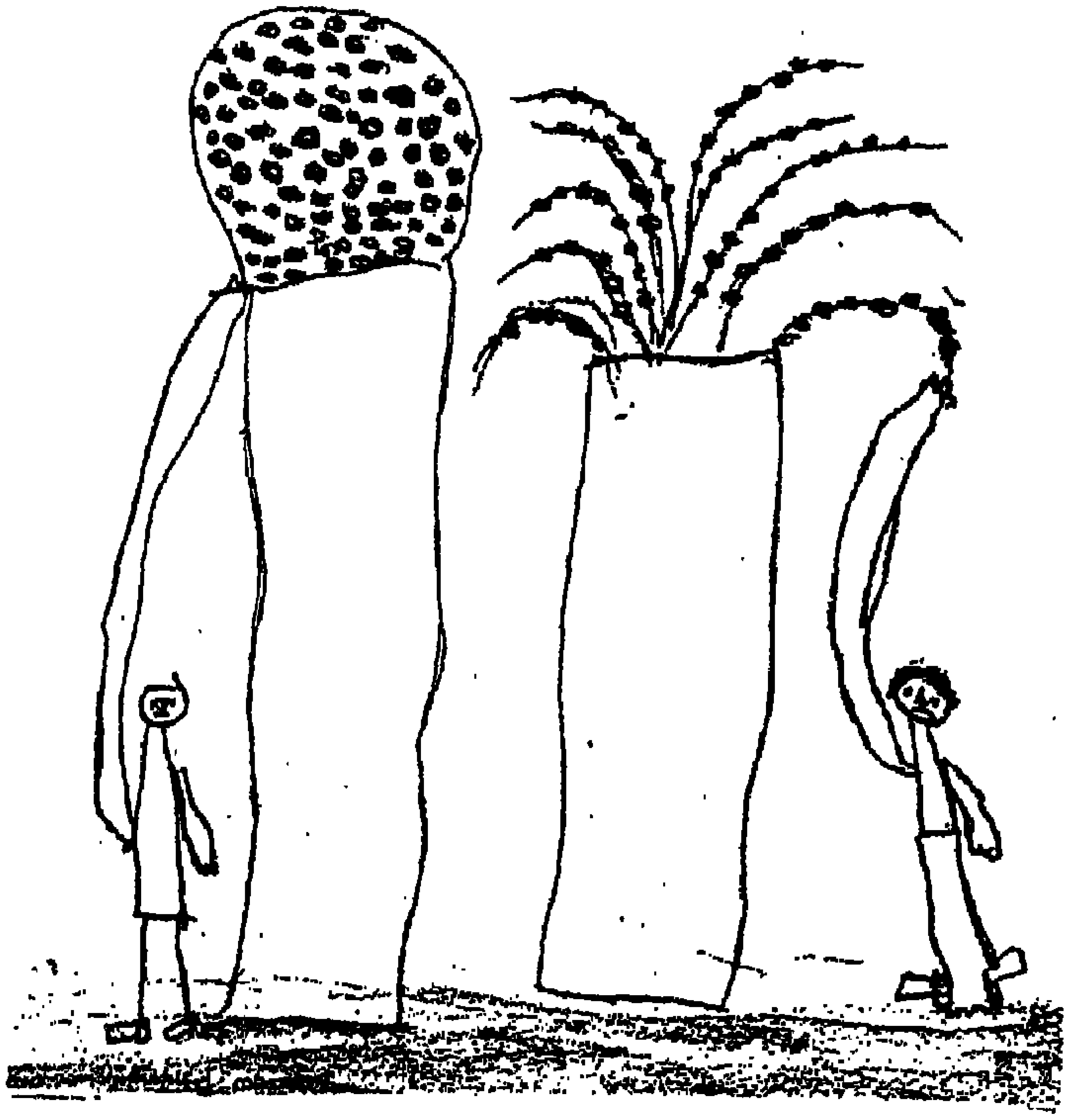
وعندما يطلب إليه رسم موضوع جني البلح مثلا تراه وقد رسم الشخص الذى يقتطف الثمار مبالغا فى طول ذراعه التي يستخدمها في الحصول علي الثمار تأكيدا لوظيفتها بالنسبة لموقف جني الثمار ، بينما حذف ذراعه الأخرى تماما أو أهملها سواء بتصغيرها أو بعدم إعطائها القدر الذى أعطاه للذراع الأخرى من العناية والاهتمام . وهو هنا يرسم الأشياء تبعا لشعوره بأهميتها بصرف النظر عن أن هيئتها المرسومة تبدو خاطئة لفرد آخر لا يعنيه سوى مجرد رؤيتها ، فالأهمية التى يوليها الطفل لشىء ما تؤثر على انطباعاته عن حجم هذا الشىء بالنسبة لغيره من الأشياء (لاحظ الأشكال من ٥٣ : ٥٥) .

شكل (٥٣) جنى الثمار ، جميلة العتيبى ، الصف الثانى الابتدائى ، تسعة أعوام .

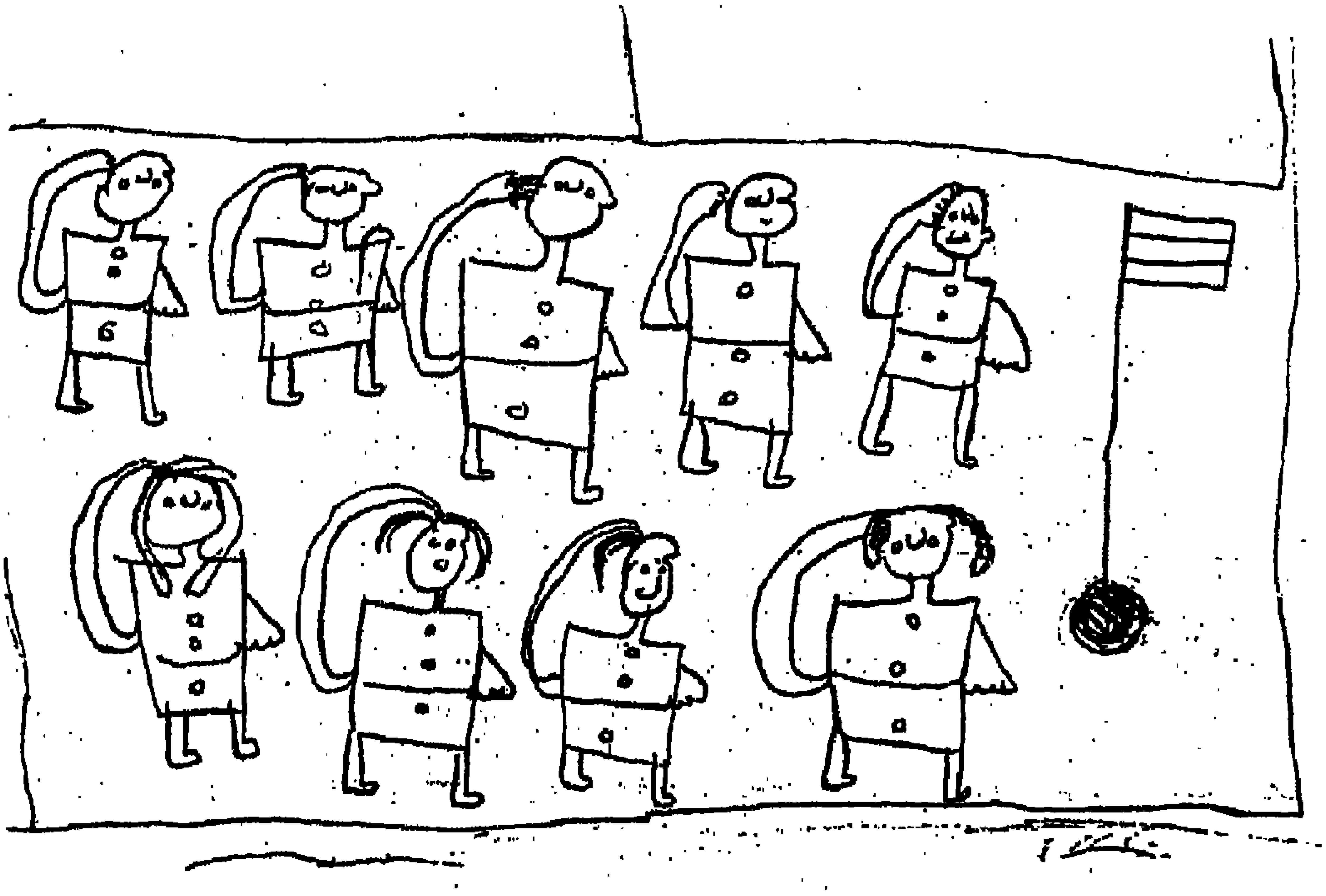


شكل (٥٤) جنى الثمار ، ريم القحطانى - الصف الثانى الابتدائى ، ثمانية أعوام .

وعندما نطلب إلى الطفل أن يرسم أسرة أو عائلة ، فإن الأحجام التى يرسم بها أعضاء الأسرة تعكس - إلى حد كبير - مكانة كل فرد من افرادها وأهميته لديه كما يدركها الطفل متأثرا بعلاقاته



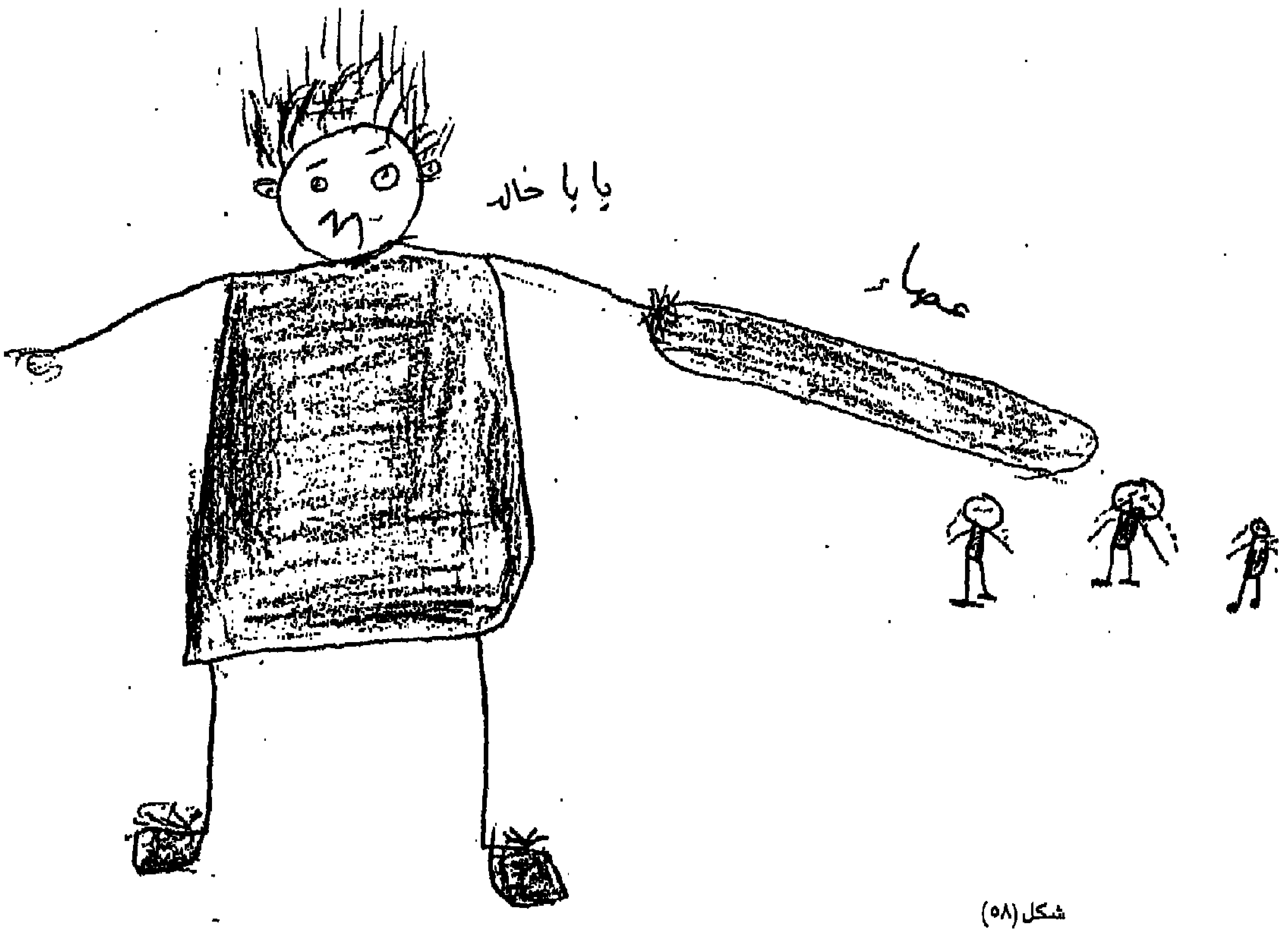
شكل (٥٥) جنى البلح ،
إبراهيم حسن محمود ، سبعة أعوام



شكل (٥٦) تحية العلم ، داليا السيد ، الصف الثالث الابتدائى ، عشر أعوام .

شكل (٥٧) جزاء من لا يعمل الواجب ، الطفل فهد ، الصف الأول الابتدائى ، سبعة أعوام .

تبدو المبالغة واضحة فى حجم العصا واليد الممسكة بها ، وكذلك فى حجم رأس الطفل ، ربما دلالة على الشعور بالألم ، أو بنقصان الكفاءة العقلية .



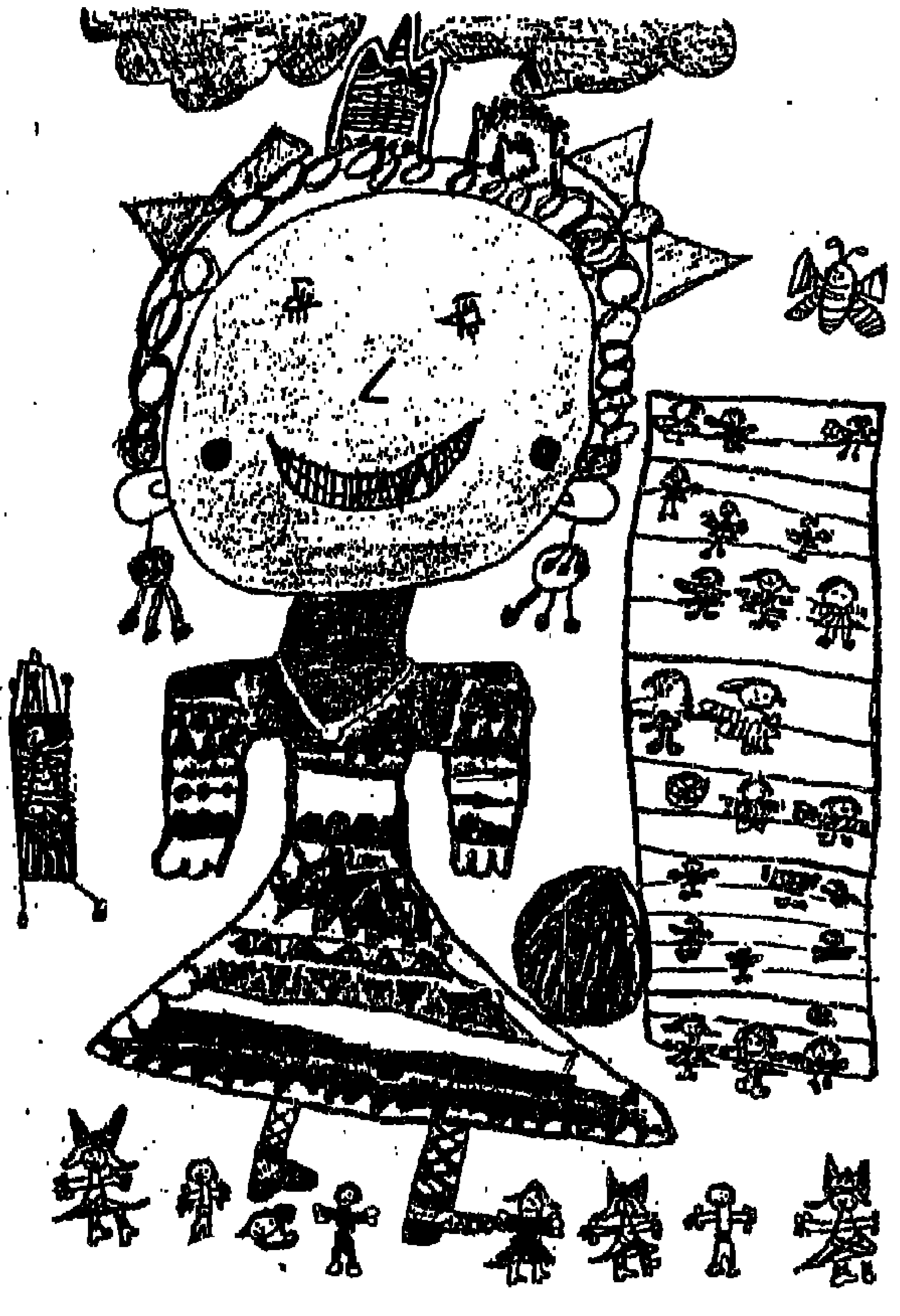
شكل (٥٨)

بابا خالد يضربنا ، رسم طفل عمره سبعة أعوام

وخبراته. فالمبالغة فى حجم الأب وتكبيره أو وضعه فى مركز الصورة ، والعناية بتفاصيله وهندامه ، وإعطائه قدرا أكبر من الاهتمام عن بقية الأشخاص المرسومين ، يعكس أهميته لدى الطفل ومكانته الكبيرة من الأسرة وتبعية الآخرين له. كما أن رسم الطفل لأحد أشقائه الأصغر منه فى حجم مماثل لحجمه - أى لحجم الطفل القائم بالرسم - أو أكبر منه قد يكون مؤشرا علي شعوره القوى بمنافسته أو مزاحمته له. كما أن إهماله أو حذفه كلية من الرسم ، قد يكون تعبيرا رمزيا عن نكرانه له أو عن رغبة دفينة لديه في التخلص منه .

وقد ركز " لونفيلد " على أهمية الخبرات العاطفية للطفل فى تفسير ما قد يُظن أنه نسب خاطئة فى رسمه قائلا " أن ما تبدو نسبه صحيحة للعين قد يكون خطأ كلية بالنسبة لعواطفنا ، فإذا فكر شخص ما في بعوضة صغيرة دخلت عينه ، فإنه يشعر بأن كلا من البعوضة والعين كبيرة ، وإذا استمر الألم فإنه يهمل قدمه مع أنها جزء من جسمه ، ولكنها فى عقله لا تمت بصلة لعينه المتألمة " (١٥٧:١٩٦١) وذكر أن الطفل الذى يرسم دائما بنسب صحيحة هو طفل لا يتأثر عاطفيا بخبراته (١٧٤) ، كما أكدت " بيرثولد لو نفيلد " أن المبالغة تظهر بوضوح فى فن الطفل أينما يكون الجزء المبالغ فيه من الجسم ممثلا لخبرة ذات مغزى ودلالة بالنسبة له فى موقف ما ، ومن ثم يغالى الطفل فى توكيده (1973,74) . لاحظ الشكل (٥٧) .

وهكذا فان مجرد العلاقات البصرية المؤسسة على الإدراك البصرى للأشياء كما تبدو عليه فى الواقع المرئى لا تعكس فى الرسم سوى حقيقة هذه الأشياء من حيث أوضاعها فى الفراغ وأحجامها ونسبها ، بينما العلاقات العاطفية المؤسسة على انفعالات الطفل ومشاعره نحو هذه

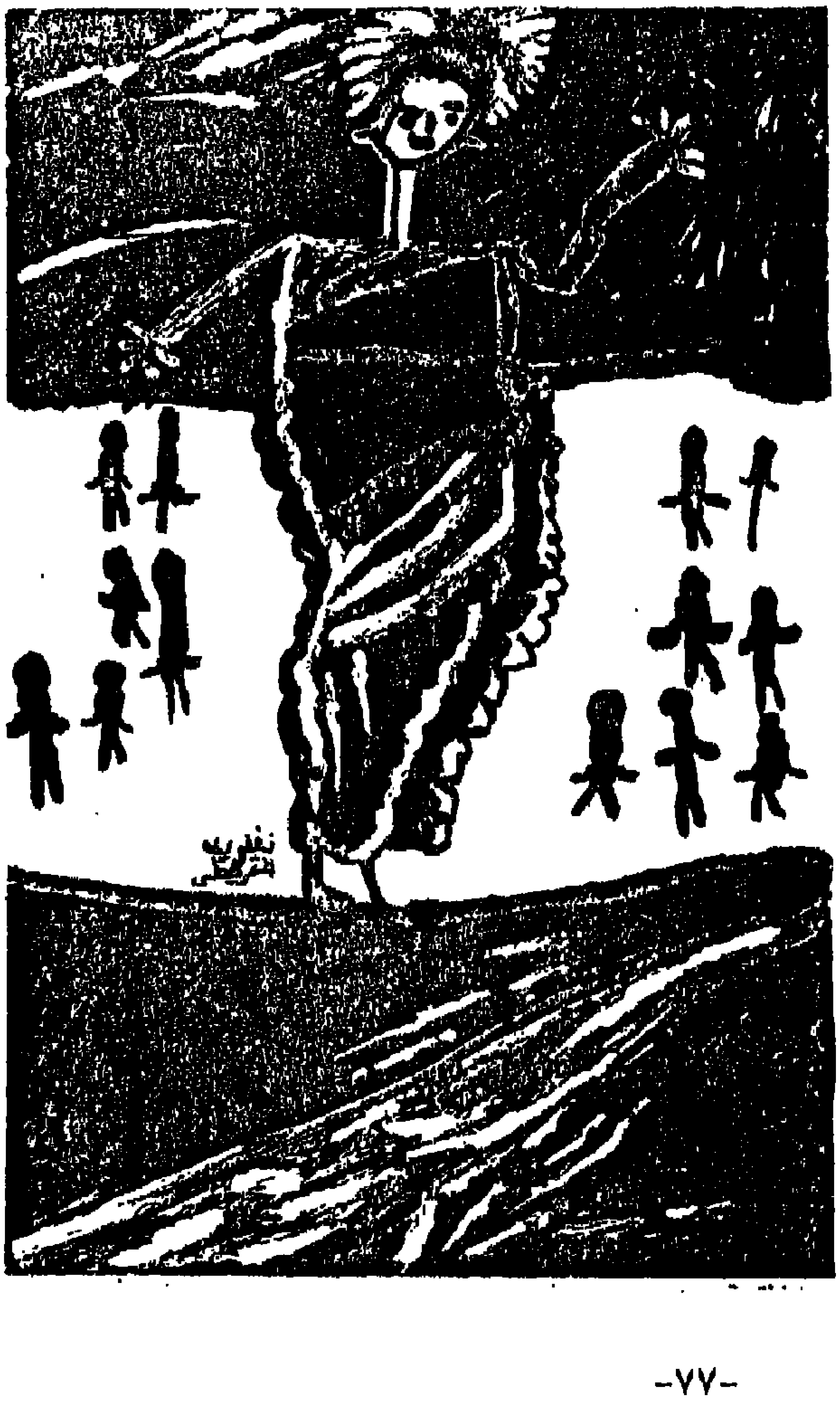


شكل (٥٩) عروستى ، مها عمر الخطيب ، سبعة أعوام .

رسمت الطفلة عروستها المفضلة بحجم يكاد يشغل أكثر من ثلثى فراغ ورقة الرسم ، كما أكدت ذلك بوضعها فى مكان مميز فى مسطح الورقة ، وبمزيد من العناية بتفاصيل الوجه والثوب ، بينما رسمت بقية عرائسها داخل الدولاب وبقرب الحافة السفلى من الورقة بحجم صغير جداً ، وتفاصيل أقل .

الأشياء تعكس فى رسمه الأهمية النسبية لها ، بحيث يمكن أن تظهر بعض الأجزاء أو الأشكال أكبر كثيرا مما هى عليه فى الواقع المرئى والعكس صحيح أيضا ، وذلك تبعا لما تحتله تلك الأجزاء من مكانة وأهمية فى مشاعر الطفل ونفسيته .

جدير بالذكر أن تفسيرنا لعنصر أو وحدة ما مرسومة بأنها مبالغ فيها قد يزداد تأكداً وموثوقية باقتران هذه المبالغة بالتصغير فى عنصر أو وحدة مقابلة فى الرسم ذاته أو إهمالها أو عدم الاعتناء بها . فالمبالغة فى حجم المدرس تتأكد باقترانها بتصغير الطفل أحجام التلاميذ ، والمبالغة فى حجم الأب عند رسم الأسرة تبدو أكثر وضوحا عندما تقترن بإهمال الطفل لبقية أعضاء الأسرة أو تصغير أحجامهم إلى الحد الذى يختل فيه التناسب بين أحجام الهيئات أو الوحدات المرسومة عما هو عليه فى الواقع بدرجة ملحوظة . ويلاحظ فى الشكل (٥٦) كيف أدت المبالغة فى حجم الذراع المرفوعة تعظيما وتحية للعلم بالطفلة " داليا " إلى إهمال الذراع الأخرى وتصغيرها . وكيف ترجم الطفل "شريف القريطى" (شكل ٦٠) اهتمامه بالشخصية المحورية فى الموضوع الذى رسمه وهى شخصية العروس عن طريق المبالغة فى الحجم ، والاعتناء بالتفاصيل ، والوضع المكانى لها فى مسطح ورقة الرسم ، وفى الوقت ذاته أهمل ماعداها من أشكال إلى الحد الذى يبدو معه فى رسمه لهذه الأشكال أنه قد نكص إلى مرحلة نمو أكثر بدائية من حيث عمره الفنى ، فنجد بقية الاشخاص المرسومة عصوية الطابع وهو أسلوب بدائى يلجأ إليه الطفل فى بواكير تمثيله للأشكال الإنسانية . وفى الشكل (٥٨) رسم الطفل والد صديقه وهو يضربه وأصحابه بعصاً غليظة بعد أن أزعجوه أثناء لعبهم بفناء المنزل ويلاحظ التأكيد على الأب والعصا والمبالغة فى حجمهما تعبيراً عن النفوذ والقوة ،



شكل (٦٠) خالتى عروسة

شريف القريطى ، سبعة أعوام ، وأربعة شهور .لاحظ المبالغة فى الحجم ، والعناية بالوضع والتفاصيل بالنسبة للعروسة ، والإهمال والتصغير بالنسبة لبقية الأشكال .

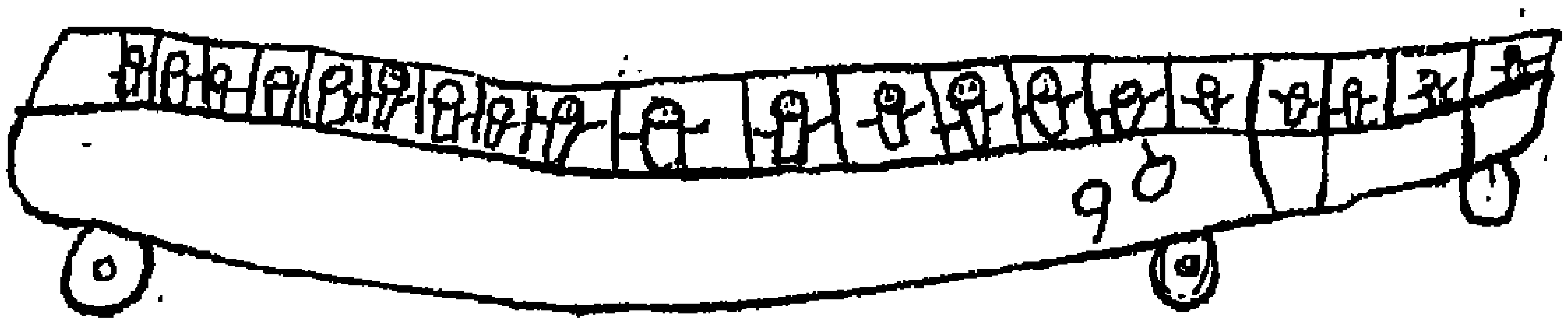
مقابل التصغير الشديد فى حجم الطفل ورفاقه تعبيرا عن العجز وقلة الحيلة .

ومما تجدر ملاحظته أيضا أن عدم اكتمال أجزاء الشكل المرسوم لا يجب أن يُفسر بالضرورة على أنه حذفا مقصودا من الطفل أو إهمالا لما يرمز له هذا الشكل ، لا سيما اذا لم يرتبط عدم الاكتمال هذا بالمبالغة فى أحد أجزاء الشكل ذاته أو شكل (وحدة) آخر مقابل له فى موقف التعبير ذاته. فالطفل فى مراحل عمره المبكرة قد لا يتسنى له إكمال معظم أشكاله المرسومة ، وذلك لعدم نضوجه العضلى والحركى والعقلى ونقصان مقدرته على التركيز. كما تجدر الإشارة أيضاً إلى أن تكبير حجم جزء أو شكل ما ليس هو المظهر الأوحد لخاصية المبالغة فى رسم الطفل ، فقد نستدل على الأهمية الخاصة لهذا الجزء أو الشكل من خلال العناية الفائقة التى يوليها الطفل لخطوطه العامة وتفصيلاته وتأكيدها بدرجة أكبر مما يعطيه لبقية الأشكال المرسومة ، أو بوضعه فى مركز الصدارة من ورقة الرسم أو تخصيصه بألوان مميزه دون بقية الأجزاء أو الأشكال الأخرى فى الصورة .

٤- *الشفوف* : *Transparency, XRay Pictures*

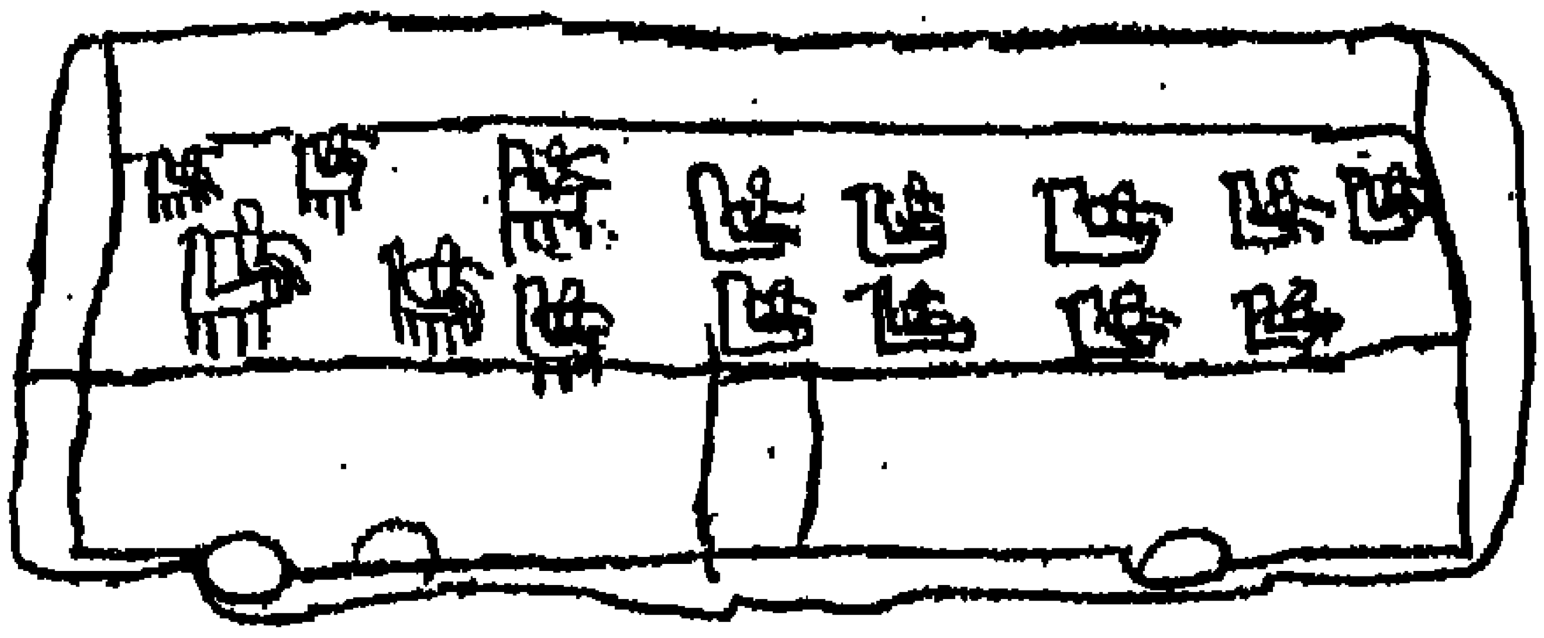
يقصد بالشفوف إظهار الطفل ما بداخل الأشكال المرسومة من محتويات ، والكشف عما يستتر خلف أسطح هذه الأشكال من خبايا لا يمكن رؤيتها بصَريا ، لذا . . يطلق البعض على هذه الظاهرة انتاج الصور المشعة ، وهى تدل على مدى حرص الطفل على تضمين رسومه الحقائق المعرفية التى يدركها عن الأشياء فى الواقع المرئى. ويستخدم الطفل فى ذلك ما يشبه القطاع فى الأشكال التى يرسمها لتعريفنا بمحتوياتها الداخلية ، فهو يرسم مفهومه وخبراته عن المنزل ليس كشكل مكعب فحسب ، وإنما كمأوى يعيش بداخله مجموعة من الأفراد يستخدمون أدوات وأثاث معين. وعندما يعبر عن حافلة أو سيارة فإنه يكشف لنا عما بداخلها من عجلة القيادة والسائق والركاب والمقاعد. (لاحظ الأشكال من :٦١ أ - ٦١ د) .

يذكر أحد الباحثين فى تفسيره لهذه الظاهرة أن الطفل لا يدرك استحالة منظر الشىء من الداخل بينما يقف هو خارجه مفصولا عنه بحائط أو بحاجز آخر ، إن الطفل يرسم واقع وظيفة الشىء العام وليس واقع مظهره ، فالحافلة لنقل الركاب وهذا الجزء هو المهم منها. فكيف يجلس الناس وكيف يجلس السائق أهم للطفل من منظرها الخارجى (عمر جبرين ، ١٩٨١ : ٥٠). بينما يؤكد " لونفيلد " على مغزى الشىء ومعناه بالنسبة للطفل حيث يرى أن العبرة فى الشفوف كما فى المبالغة هى بمدى الأهمية العاطفية لما يرسمه الطفل " فإذا كان داخل الشىء يبلغ فى أهميته العاطفية ماهو خارجه ، فإن الأطفال يُضَمنونه تعبيرهم ، أما إذا كان المهم هو الجزء الخارجى فإنهم يرسمونه ، وإذا كان الجزء الداخلى له معنى بالنسبة لهم فإن صورهم لن تبين إلا الداخل فقط " (١٩٦١ : ١٨٤) .



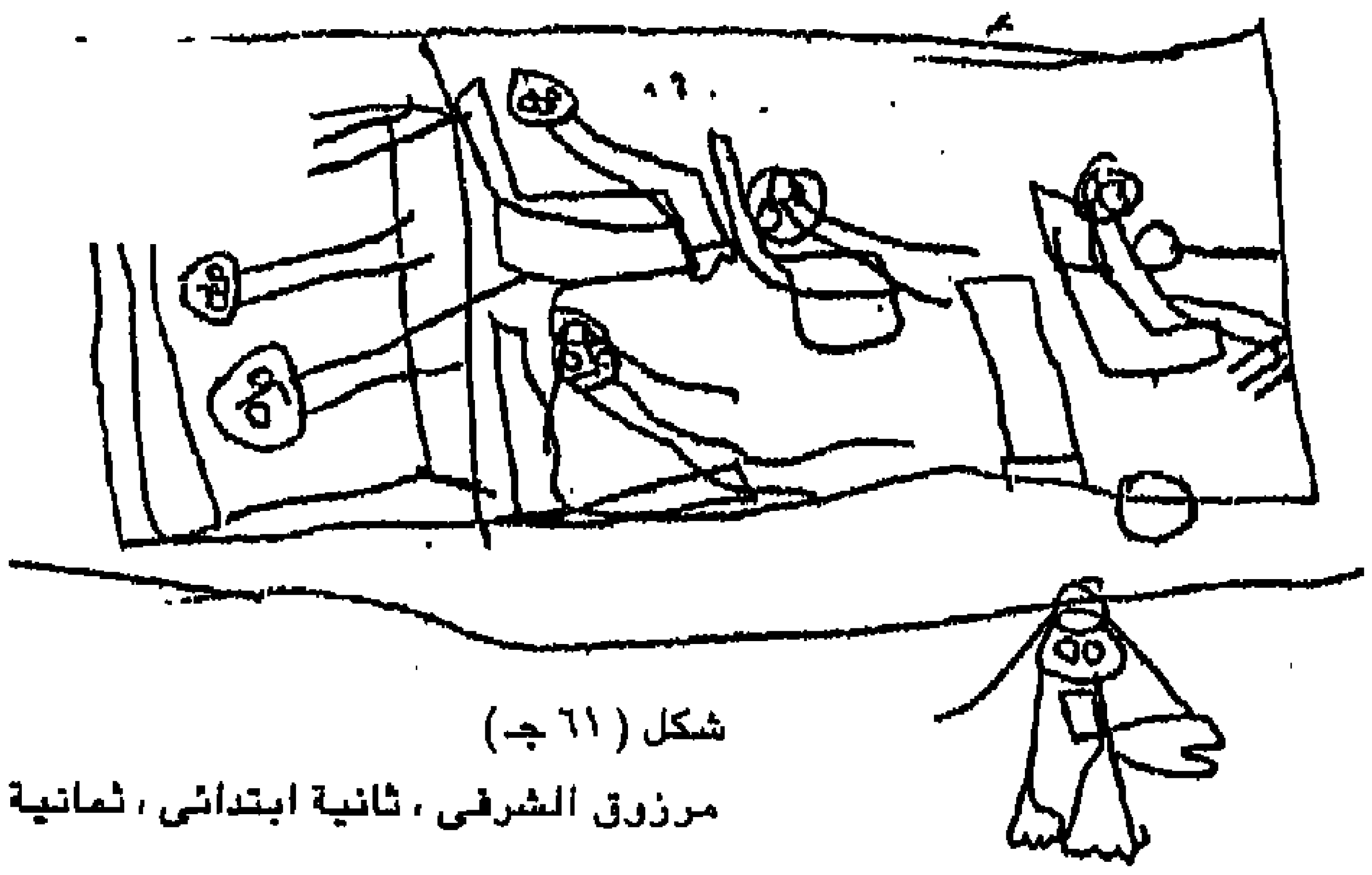
شكل (٦١ أ)

أحمد حسام ، أولى ابتدائى ، سبعة أعوام .



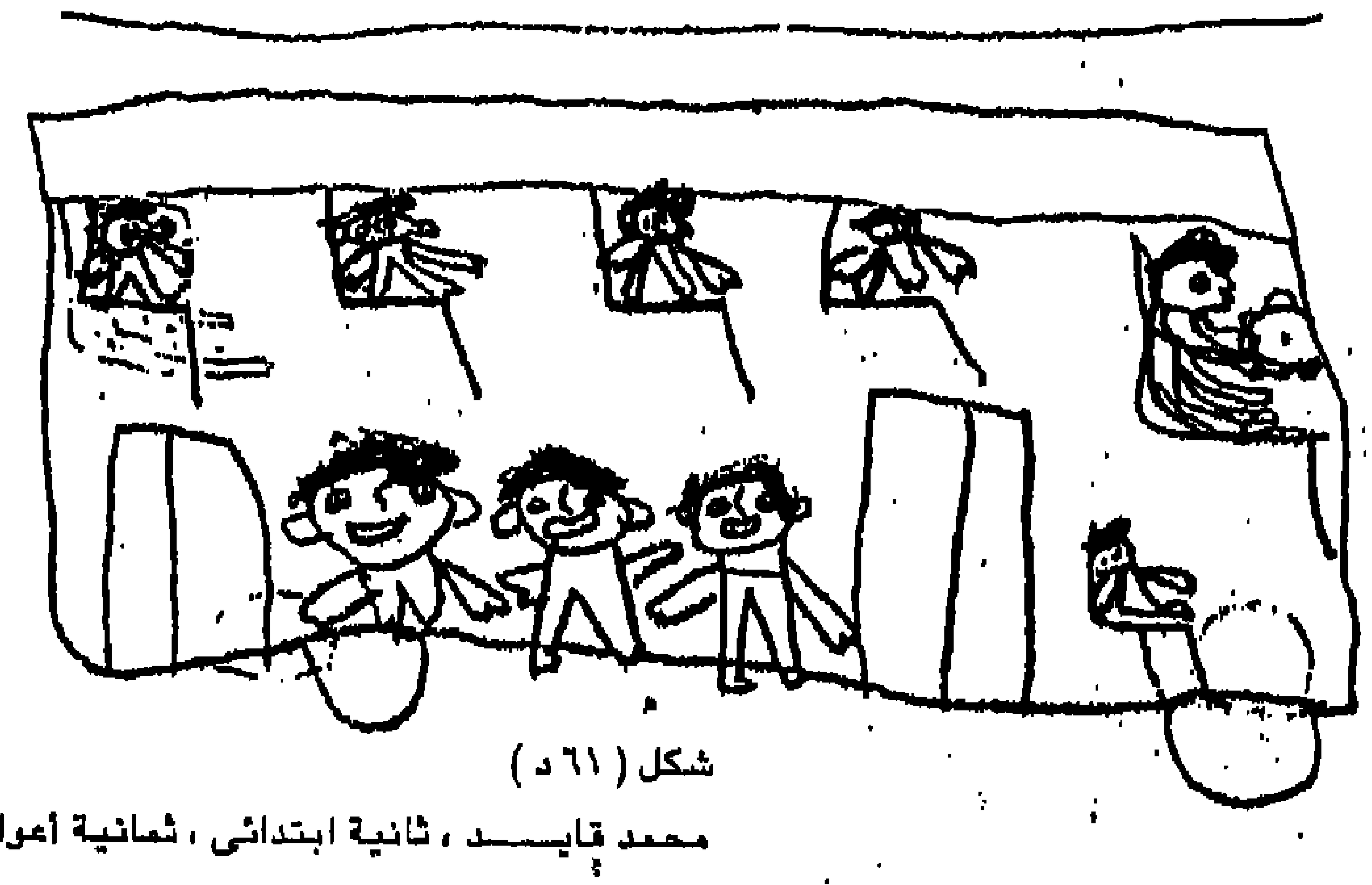
شكل (٦١ ب)

سعود العريــــفى ، ثانية ابتدائى ، تسعة أعوام .



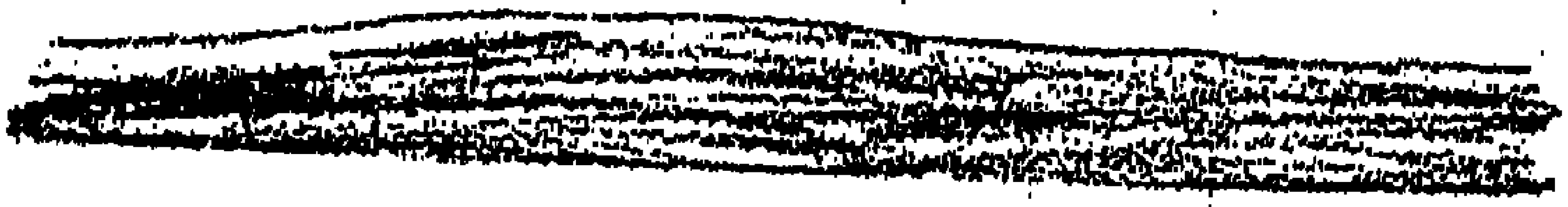
شكل (٦١ جـ)

مرزوق الشرفى ، ثانية ابتدائى ، ثمانية أعوام .

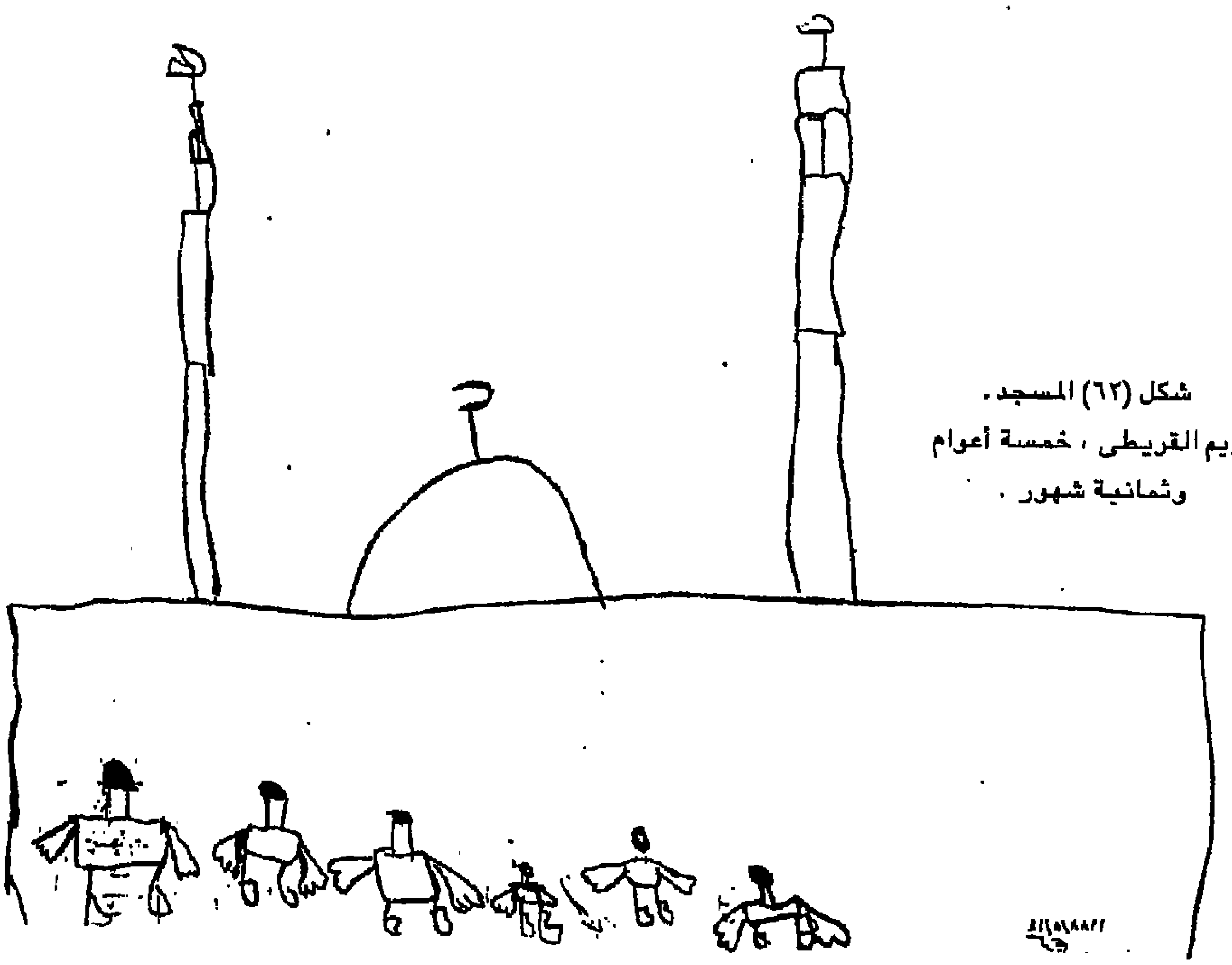


شكل (٦١ د)

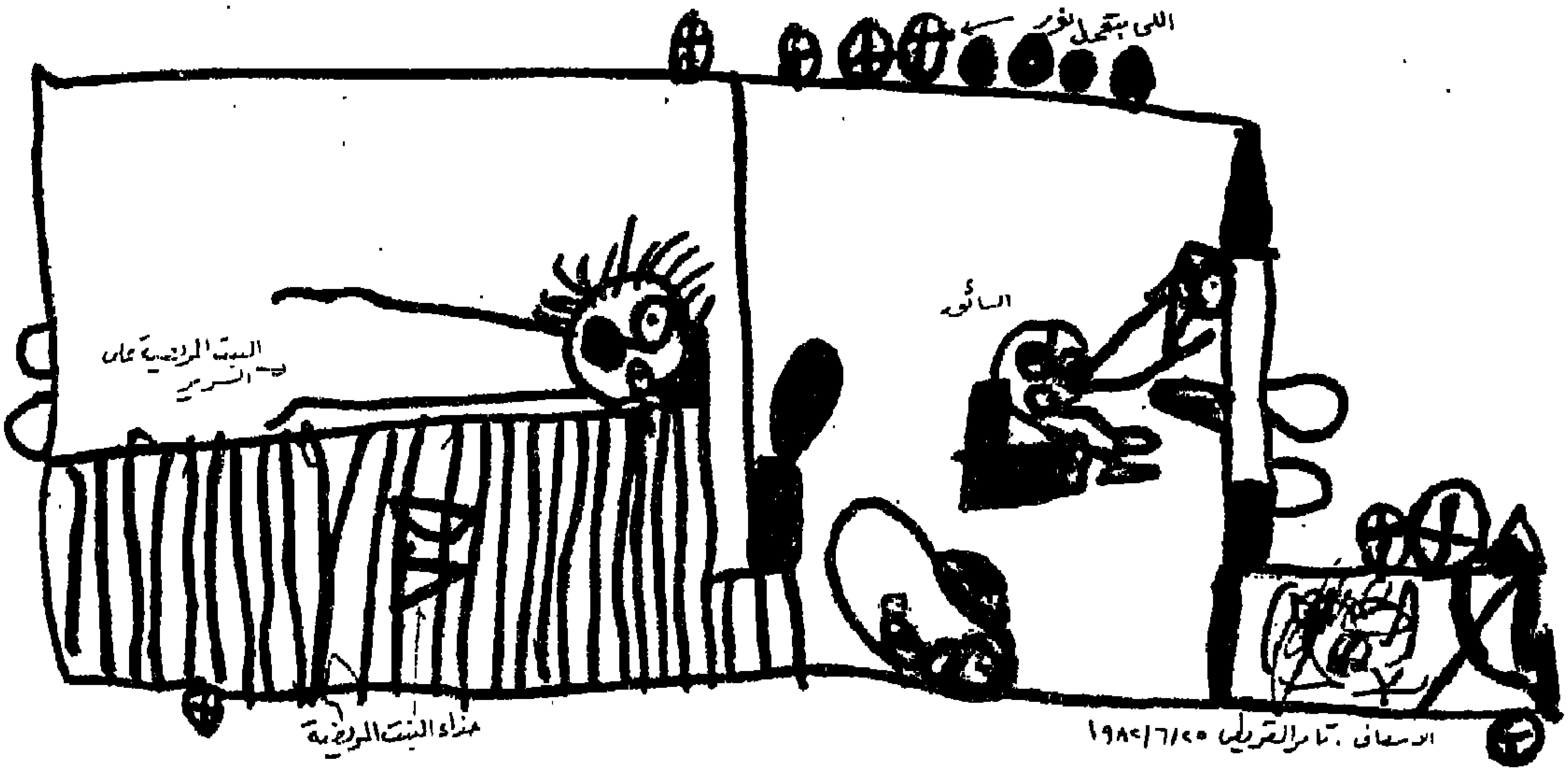
محمد قايــــد ، ثانية ابتدائى ، ثمانية أعوام .



شكل (٦١ - أ ، ب ، ج ، د) أتوبيسات وسيارات .

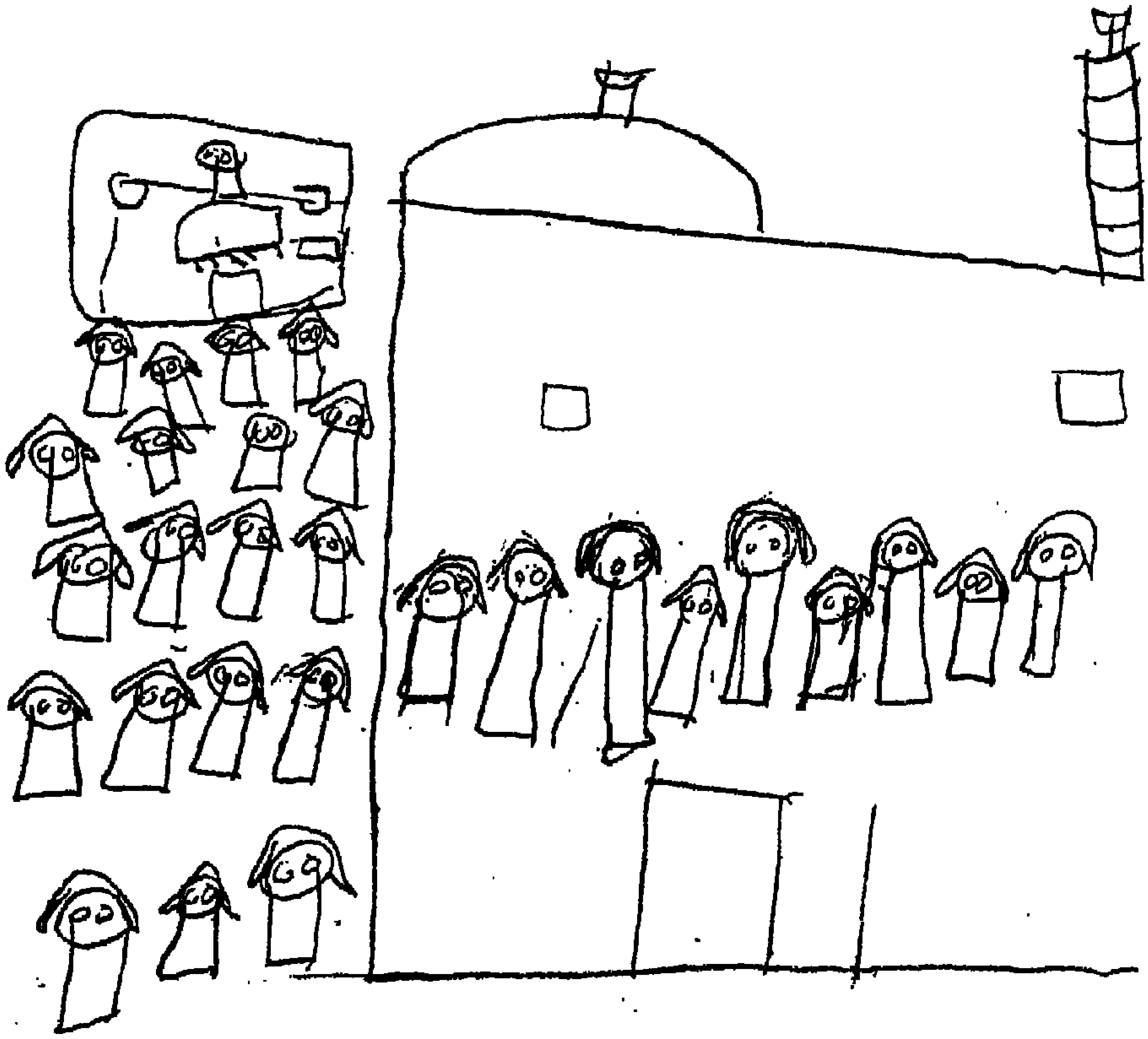


شكل (٦٢) المسجد.
كريم القريطى ، خمسة أعوام وثمانية شهور .



شكل (٦٣) سيارة الأسعاف ، تامر القريطى ، ستة أعوام تقريباً .

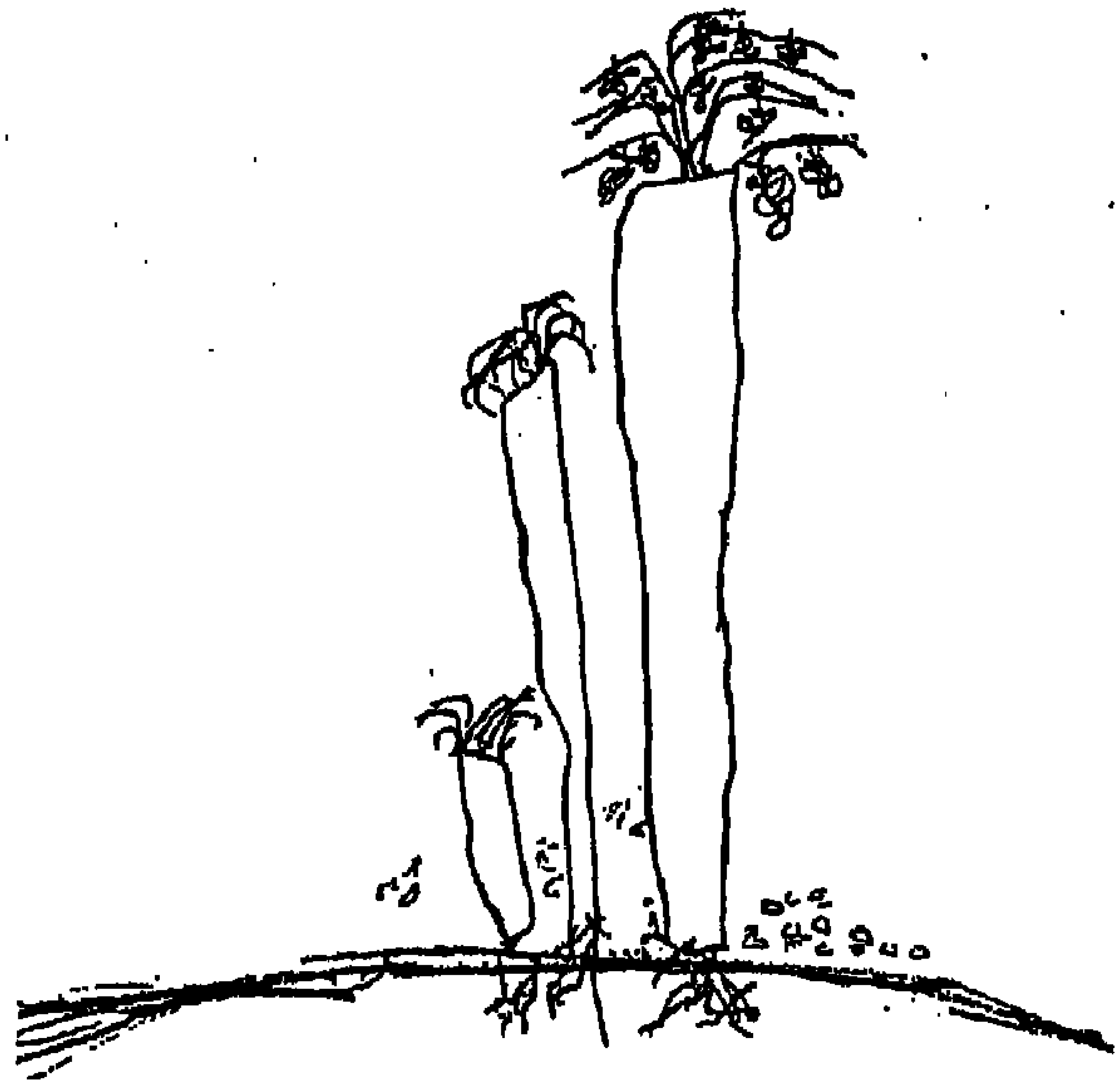
لاحظ خاصية الشفافية حيث يبدو الطفل وكأنما يستحيل عليه وهو يرسم الأشياء من الخارج التفريط فيما يعرفه عنها " كحاويات " ومن ثم أظهر جموع المصلين داخل المسجد فى الشكل (٦٢) ، كما صوّر سائق عربة الإسعاف والمريضة ملقاة على سريرها ، كما لو كان ينظر فى الحالتين إلى الأشياء من وراء غلاف شفاف .



شكل (٦٥) صلاة العيد ، محمد عبد الله الشفيعى ، الصف الثانى الابتدائى ، ثمانية أعوام .
لاحظ التكرار الآلى للموجزات الشكلية ، والشفوف ، والتنظيم التصفيفى للعناصر .

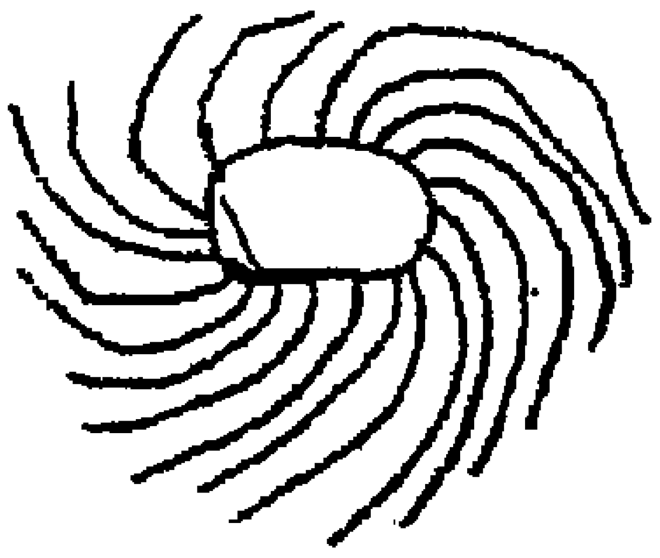
٥- خط الأرض " القاعدة " : *Base Line*

يلاحظ أن الأطفال لا يتركون فى رسومهم الأشكال معلقة فى الفراغ ، وإنما يستخدمون بعض الخطوط الأفقية الموازية للحافة السفلى لورقة الرسم ، أو الخطوط المائلة تحت الأشكال والرموز تعبيرا عن الأرض التى ترتكز عليها . وهى وسيلة رمزية يعبر بها الطفل عن إحساسه بالفراغ والعلاقات المكانية التى تربط بين الأشكال المرسومة . ويشير " لونفيلد " (١٩٦١ : ١٧٦) إلى أن الطفل عندما يرسم خط الأرض يكون قد اكتشف أنه جزء من كل



شكل (٦٦) أشجار ، نائل خضر عبد المالك ، الصف الثانى الابتدائى ، ثمانية أعوام .

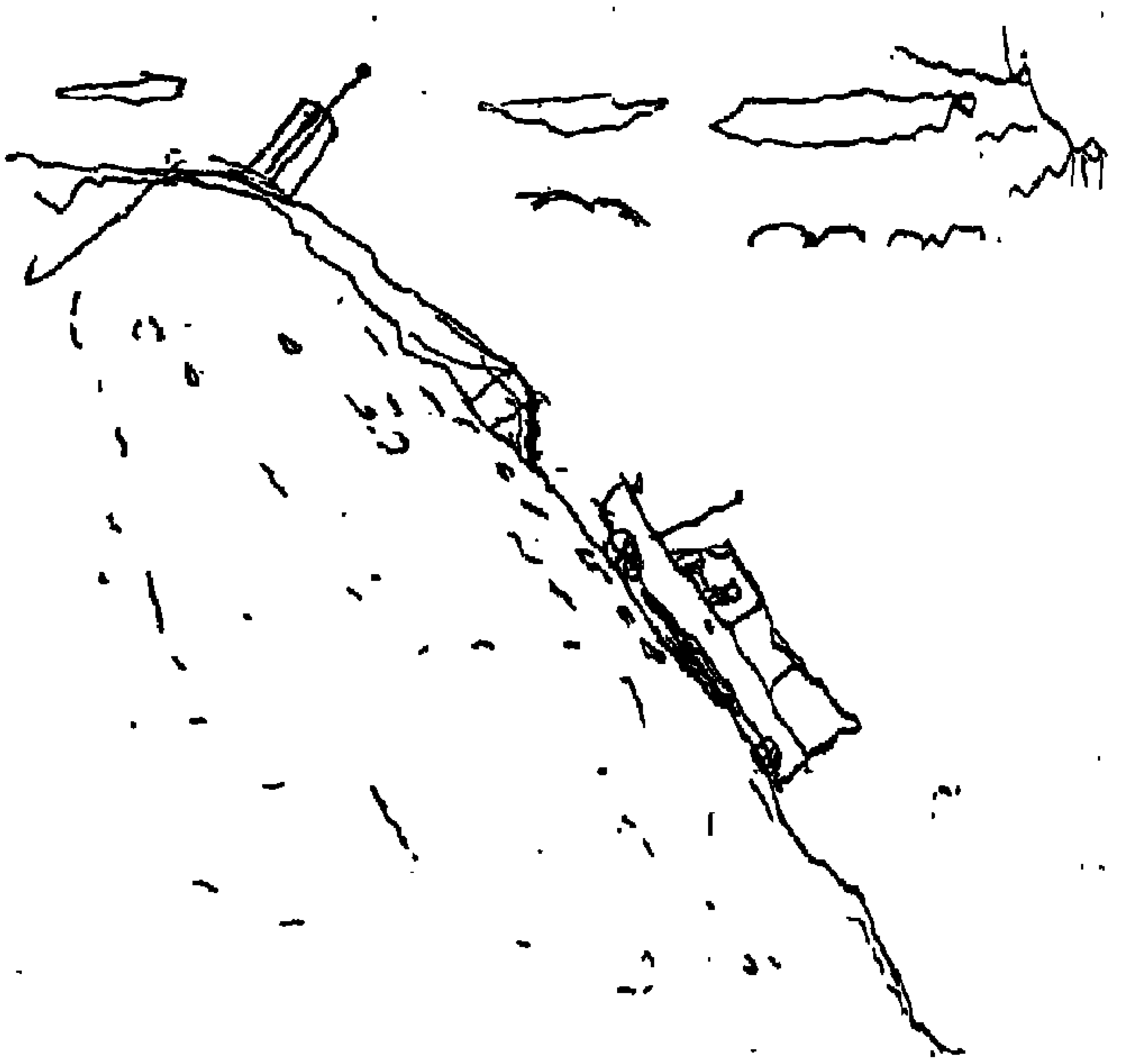
أكبر ، وتحقق من أن هناك علاقة مكانية تجمع بين الأشياء ·



ويتخذ خط الأرض فى رسوم الأطفال صوراً متعددة· فقد يكون على هيئة خط (شكل ٦٦) أو على هيئة كتلة (الأشكال ٦٨ ، ٦٩) وقد يخصص الطفل خطاً للأشكال جميعا ، أو خطا لكل شكل أو رمز على حدة · وربما يكون الخط بعيدا إلى حد ما عن الرمز أو ملامسا له · وفى بعض الأحايين قد لا يكون خط الأرض أو القاعدة مرسوما وإنما يكون وهميا ، لا سيما فى التنظيمات التصفيفية أو شبه التصفيفية الأفقية ، أو المائلة للعناصر فى فراغ صفحة الرسم ، ويمكننا التحقق من خط الأرض الوهمى بتتبع أكثر من شكلين على مستوى واحد تقريبا فى الرسم ·

شكل (٦٧) رحلة إلى الخلاء ، شادى تركى ، الصف الثانى الابتدائى ، سبعة أعوام .

من المظاهر الأخرى التى قد تبدو فى رسوم الأطفال وتعبر عن احساسهم بالفراغ وبضرورة ربط الرموز ببيئاتها ما يسمى بخط الأفق Sky Line ويظهر على هيئة خط أفقي فى الجزء العلوى من ورقة الرسم مواز لحافتها السفلى ، ويرتبط بهذا الخط عادة رموزا معينة كالأشكال الشبيهة بالنجوم ، وكذلك الشمس التى ترسم علي هيئة دائرة تخرج منها خطوطا مشعة متعددة ، والسحب والغيوم التى يرمز إليها بالأشكال البيضاوية والدائرية ·

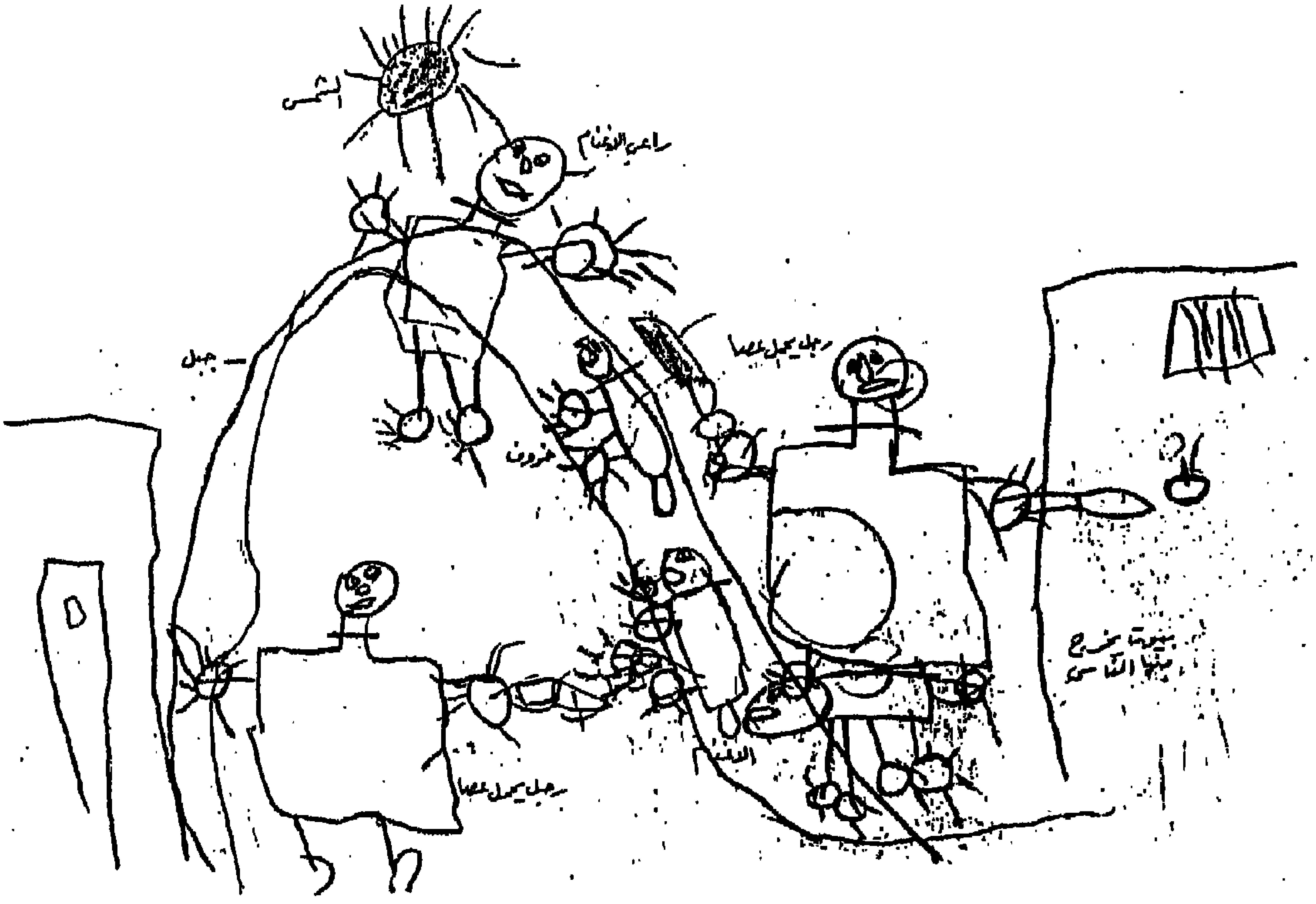


شكل (٦٨) إلى المنزل
محمد عزت الكردى ، ١١ عاماً .

شكل (٦٩)
سعود عبد الله القويزانى ، ستة أعوام ، من رسوم مسابقة أرامكو السعودية لرسوم الأطفال - العام العاشر .

٦- *التمثيل الزمانى والمكانى* : *Space and Time Representation*

ينزع الطفل إلى عدم التقيد الزمانى والمكانى بخصوصه بالتعبير عن مشهد أو حدث من موضوع أو قصة ما فى لحظة زمنية معينة ومكان معين ، فالطفل يسعى إلى تضمين رسومه مشاهد القصة مجتمعة فى حيز واحد بصرف النظر عن اختلاف أحداثها وأزمنتها والأماكن التى حدثت فيها . ومن ثم يلجأ إلى سرد أحداث ووقائع الموضوع فى رسومه كما لو كان يحكى لنا هذه القصة أو يعرض علينا شريطاً مصورا لها . وربما يعكس ذلك حرص الطفل على عدم التفريط فيما يعرفه ويخبره من وقائع وما لديه من معلومات عن الموضوع الذى يتناوله بالتعبير ، أو لعدم قناعته بأن الجزء يمكن أن يمثل - أو ينوب عن - الكل . ويطلق البعض على هذه الخاصية الجمع بين الأمكنة والأزمنة المختلفة فى حيز واحد هو ورقة الرسم .



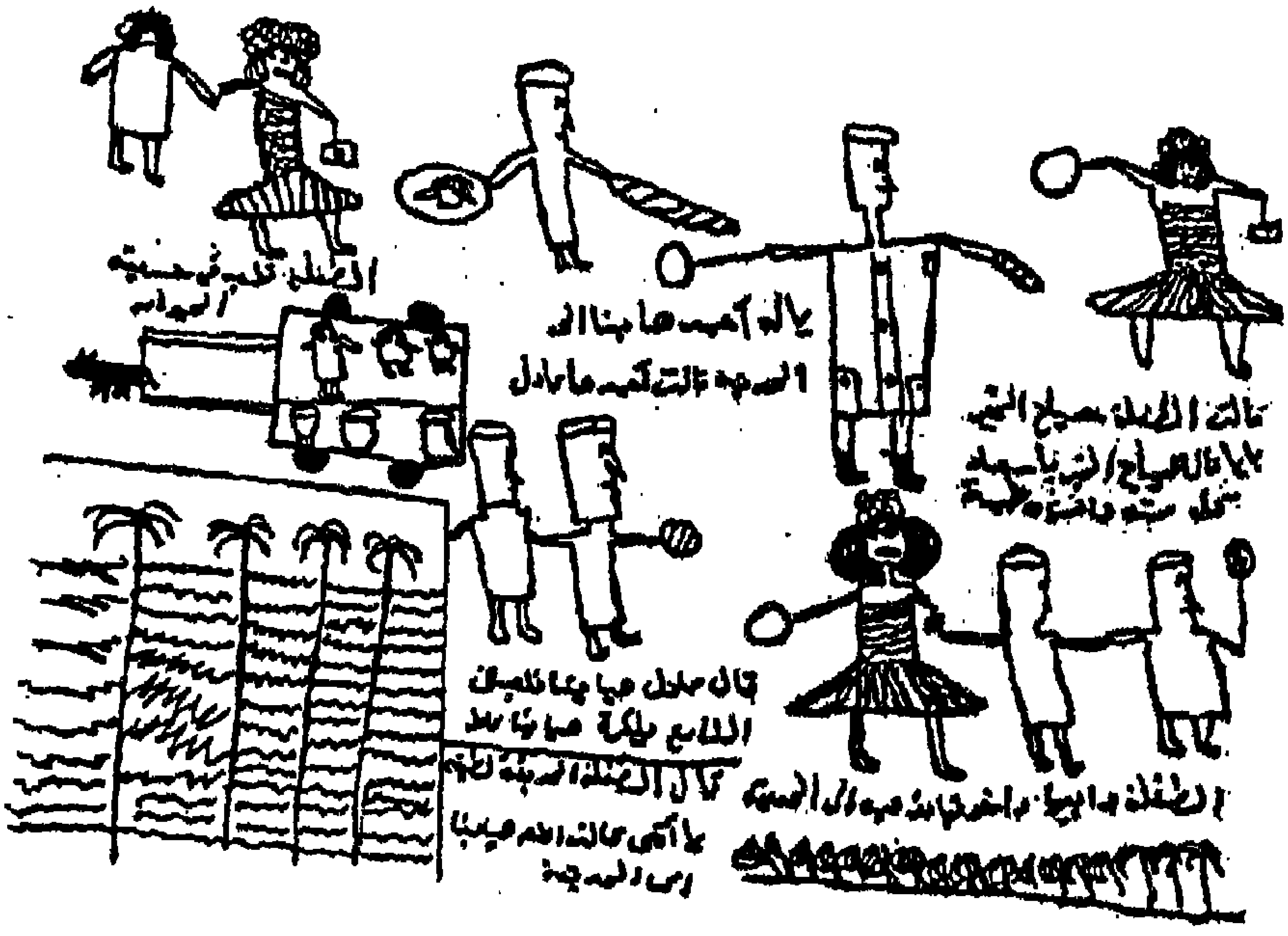
شكل (٧٠) الراعى والذئب ، سلطان صالح الحمود ، الصف الأول الابتدائى ، ستة أعوام .

ويترجم الطفل " سلطان " (٦أعوام) من خلال الشكل (٧٠) تأثره بالقصة الشهيرة عن ذلك الراعى الذى خرج إلى الجبل يرعى أغنامه ، وادّعى هزلاً أن الذئب يفترس أغنامه ، مناديا علي الناس لإنقاذه ، وكلما نادى يفزع إليه الناس فيكتشفون فى كل مره زيف ادعاءه . وعندما وقعت الواقعة وهاجمه الذئب فعلا ، ظل ينادى ويستغيث فلم يهتم به أحد. ويصور الطفل فى رسمه راعى الأغنام وهو يعتلى قمة الجبل ينادى علي الناس ومن حوله الأغنام ، وفى الوقت ذاته يصور البيوت رغم بعدها عن الجبل وقد خرج منها بعض الناس حاملين العصى يهرعون إليه لإنقاذه من الذئب .

وفى الشكل (٧٢) تحكى لنا الطفلة " نادية " (١١ عاماً) باللغتين الشكلية واللفظية خبرتها بيوم العيد ، بدءا من تبادل تحية الصباح مع الأب فى المنزل وحتى ذهابها مع أبيها وإخوتها إلى الحديقة للتنزه ، ومرورا بما شاهدته من لعب الأطفال للكرة بالشارع . وقد رسمت ذلك كله فى حيز واحد بصرف النظر عن وقوع تلك الأحداث فى أماكن متفرقة وأزمنة مختلفة .

وقد يلاحظ أن المشاهد المرسومة فى مثل هذه الحالات تأتى مختلطة فى حيز ورقة الرسم - كما فى الشكلين المذكورين - أو يقوم الطفل بتقسيم الورقة إلى مساحات مختلفة يخصص كل منها لرسم مشهد محدد من الموضوع أو القصة التى يعبر عنها .

شكل (٧١) العيد ، نادر أبو القاسم ، الفصل الثالث الابتدائى .



شكل (٧٢) العيد ، نادية واصف ، الصف الرابع الابتدائى ، أحد عشر عاماً .

شكل (٧٣) العرس ، الطفلة هديل ، الصف الثالث الابتدائى ، أحد عشر عاماً .

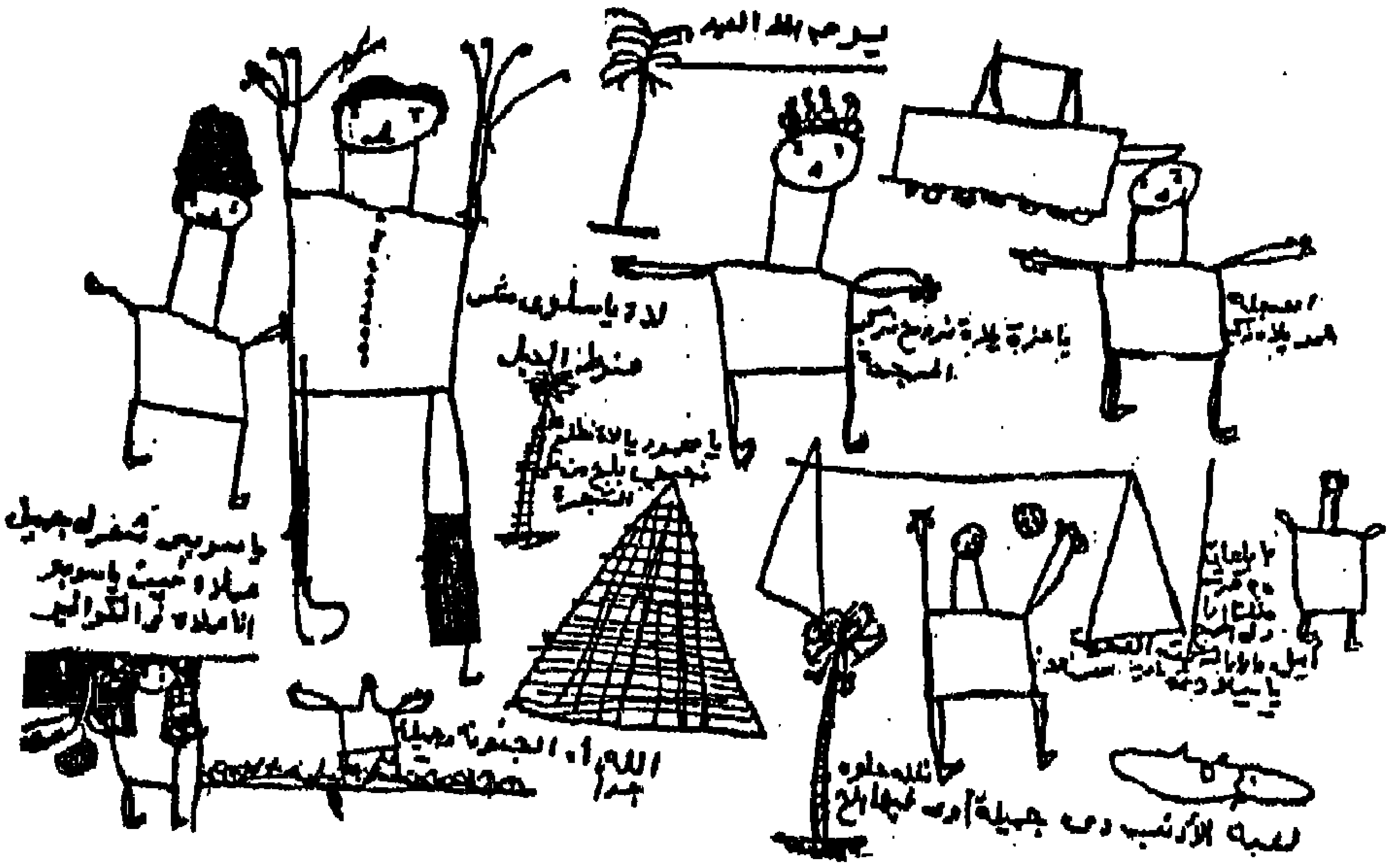
استخدمت الطفلة الكتابة جنباً إلى جنب مع الرسم لتسجيل العبارات التقليدية فى مناسبات الأفراح " منك المال ومنه العيال " ، " مبروك ياعروسة " ، " مبروك ياعريس " ، كما يلاحظ إنعكاس أثر الثقافة السعودية للطفلة فى الرسم من خلال نوع الزى " الثياب والغترة والعقال " وذلك بالنسبة للرجال .

٧- *الجمع بين اللغة الشكلية واللغة اللفظية :*

كثيرا مايجمع الأطفال فى رسومهم بين الرموز الشكلية والرموز اللفظية (الرسم والكتابة) ، كأن يكتبوا مسميات الوحدات والأشكال المرسومة ويصفونها لفظيا ، أو يفصحون بالكتابة عن مضمون الأحداث والوقائع وما يتم تبادله من محادثات فى الموضوعات التى يتناولونها بالرسم .

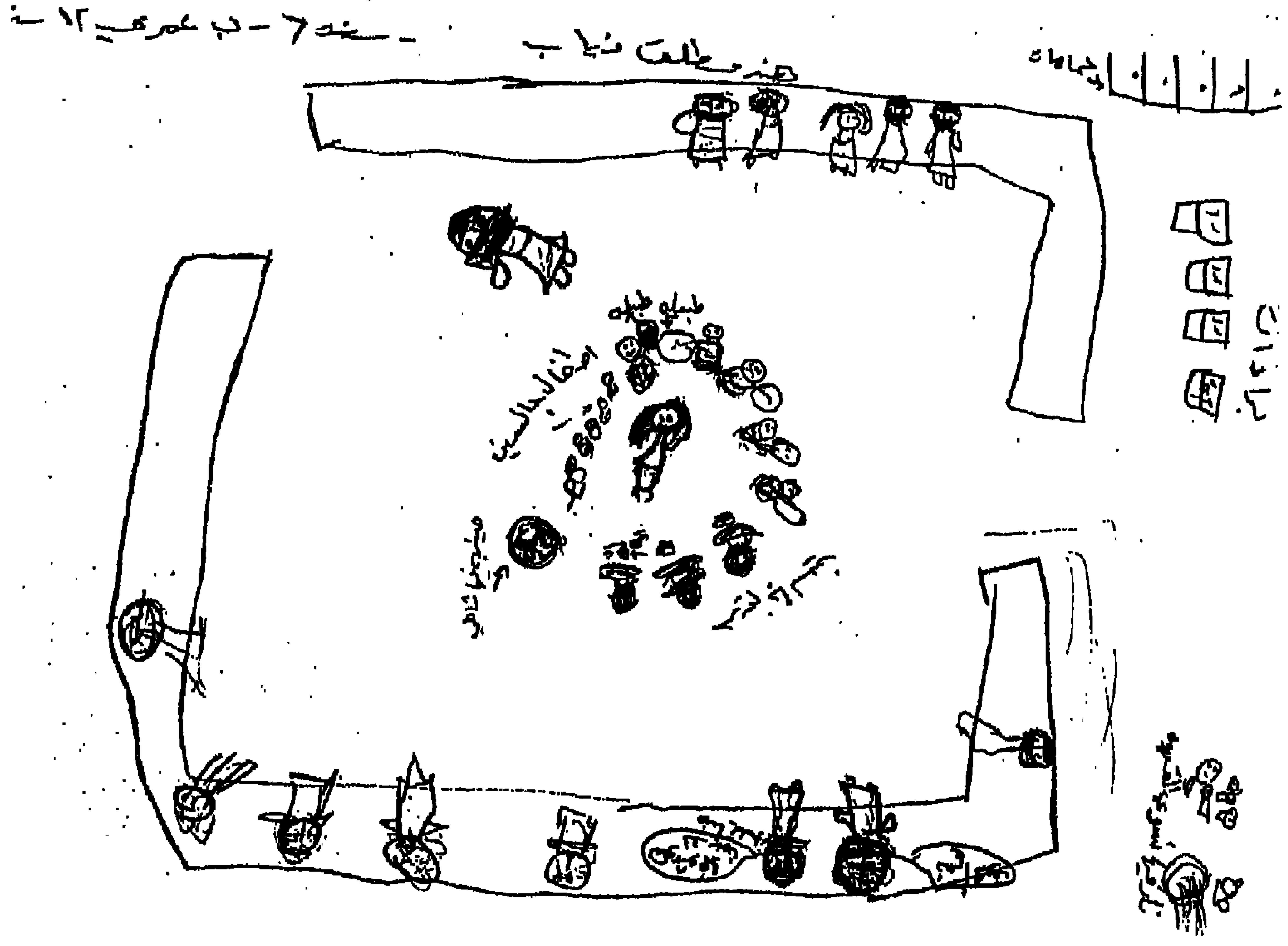
ويشير البعض إلى أن استخدام الطفل للغة اللفظية (الكتابة) فى رسمه ربما يكون مرجعه عدم اقتناعه أحيانا بأن الرائى سوف يفهم ما يقصده من رسمه . ومن ثم فإنه يستخدم الكتابة كوسيلة بيان وإيضاح لما قام برسمه من وحدات أو أشكال أو مشاهد . يؤكد ذلك ما أوضحته " جود انف " من أن الرسم بالنسبة للطفل ، ما هو إلا لغة تعبير أكثر من كونه وسيلة لخلق شيء جميل . فالرموز اللفظية والرموز الشكلية وسيلتان من وسائل الاتصال يعتمد عليهما الطفل فى نقل وتبليغ أفكاره ومشاعره إلى الآخرين وفى التفاهم معهم .

وتبدأ ظاهرة الجمع بين اللغتين الشكلية واللفظية فى الرسم مع بدء تعلم الطفل للكتابة وإدراك وظيفتها فى نقل المعانى وعملية التواصل مع الآخرين. ومن ثم يأخذ فى استخدام الكتابة مع الرسم كوسيلة توكيدية للتعريف بالأشكال المرسومة والأحداث المتضمنة فى رسومه. (تابع الأشكال من ٧٣ : ٧٥).



شكل (٧٤) العيد ، عماد محمد عبد الله ، عشرة أعوام ونصف .

لاحظ كيف استخدم الطفل الكتابة فى الشكل العلوى لتسجيل الحادثات الجارية بين الأشخاص ، والتعبير عن الأحداث التى صورّها ، وكيف استخدمت الطفلة الكتابة فى الشكل الأسفل لتسجيل مسميات الرموز الشكلية .



شكل (٧٥) فى الحديقة ، هند مطلق ذيّاب ، الصف السادس الابتدائى ، ١٢ عاماً .

تنظيم الطفل للعناصر في الفراغ

يقصد بالتنظيم طريقة وضع الطفل للمفردات أوالأشكال أو الوحدات التى يرسمها وترتيبها فى حيز ورقة الرسم عندما يطلب إليه التعبير عن موضوع معين ، وهذه الطرق التى يتبعها الطفل فى توزيع الوحدات الشكلية فى الفراغ يمكن أن تنبىء عن أمور كثيرة منها علاقة الطفل بالبيئة التى يعيش فيها وبالآخرين ، ومدى ثراء خبراته ، أو محدوديتها ، فيما يتعلق بالنشاطات والمثيرات والأحداث خاصة ما يتصل منها بموضوع الرسم . إن تعبير الطفل هو بمعنى ما تمثيل رمزى لمدركاته وعلاقاته وخبراته ، ومن ثم فإن طرق تنظيم الأشكال والوحدات تلقى الضوء على مقدرة الطفل على السيطرة على الفراغ المتاح للرسم ، ومدى إدراكه للعلاقات المكانية بين العناصر والوحدات المرسومة ، وكذلك إحساسه بالعلاقات التشكيلية والاتزان والانسجام فيما بينها .

ويمكن تصنيف هذه الطرق إلى الفئات التالية (عبد المطلب القريطى ، ١٩٧٦ : ٧٠ -٧٣) :

١- **التنظيم التناثرى** : وتبدو فيه العناصر المرسومة قليلة إلى حدما ، يبعثرها الطفل هنا وهناك فى أنحاء ورقة الرسم دونما تفاعل فيما بينها . ويقصد بالتفاعل اتصال عنصرين أو أكثر من العناصر المرسومة فى علاقة دالة أو معبرة عن حدث أو فعل معين مما هو متصل بموضوع الرسم بحيث يمكن الاستدلال على هذا الحدث بصريا .

ويعتبر المستوى التناثرى فى التنظيم مستوى بدائياً ، يكشف عن مقدرة محدودة لدى الطفل فى السيطرة على الفراغ المتاح ، بالإضافة إلى حصيلة قليلة من المفردات الشكلية البصرية ، وهو ما قد يميز تكوينات الأطفال فى سنى ما قبل المدرسة . أما فى الأعمار المتقدمة فإن استمرارية التنظيم التناثرى فى رسوم بعض الأطفال ربما تكشف عن تواضع المقدرات العقلية والإدراكية والإبداعية لديهم ، أو عن التفكك والتصدع فى علاقاتهم الأسرية والاجتماعية ، فقد أسفرت نتائج دراسة أشرف عليها المؤلف عن أن رسوم الأطفال البنين والبنات (٩-١٢ سنه) المحرومين من أسرهم الطبيعية والمقيمين بإحدى المؤسسات الإيوائية يغلب عليها التنظيم التناثرى وتفكك العناصر المرسومة ، كما لاتعبر عن الموضوع ولاتوحى به ، بعكس رسوم أقرانهم العاديين فى العمر الزمنى نفسه الذين اتسمت رسومهم بالتنظيم التصفيفى - الذى سيرد ذكره فيما بعد - وبترابط العناصر وبالتعبير عن الموضوعات المعطاة لأفراد العينة (أميره عباس ، ١٩٨٥) .

٢- **التنظيم الحشوى** : ويوظف فيه الطفل الأشكال والوحدات لمجرد ملء فراغ ورقة الرسم ، فلا تكاد تجد موضعا فى الصورة إلا وقد وضع فيه الطفل وحدة ما . ويمكن التعرف على هذه الفئة من التنظيم من خلال عدة شواهد كامتلاء جميع أرجاء الصورة وازدحامها بالعناصر دون نظام واضح ، أو علاقات تربط فيما بينها ، وفى بعض أحايين قليلة يتبدّى التنظيم الحشوى من خلال تكثيف الوحدات والعناصر الشكلية فى إحدى جوانب ورقة الرسم (أنظر شكل ٧٦ ، ٧٧) .

" تنظيمات حشوية "

حيث ازدحام الصورة بالعناصر دون ترابط أو تفاعل .

شكل (٧٦) حديقة الحيوان ، حسين على البربرى ، ثمانية أعوام

شكل (٧٧) العيد شمس الدين على ، سبعة أعوام

وكثيرا ما يغلب على هذا النوع من التنظيم تفكك الوحدات المرسومة ، وعدم التفاعل فيما بينها ، فالطفل يعنى فى المقام الأول بمجرد تعداد العناصر وسرد الوحدات التى يعرفها عن الموضوع المراد رسمه لمجرد حشو ورقة الرسم . ولقد يبدو - أحيانا - أن التنظيم الحشوى يعكس ثراء حصيلة الطفل من المفردات الشكلية بعكس التنظيم التناثرى ، إلا أنه فى الوقت ذاته يعكس أيضا قصور خبرات الطفل واضمحلالها ، فيما يتعلق بموضوع الرسم ، وهو ما يتضح من خلال عجزه عن تضمين التفاعل بين العناصر المختلفة والإيحاء بالموضوع الذى يطلب إليه التعبير عنه .

وفى دراسة تجريبية للمؤلف (١٩٧٦) تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين خصائص رسوم الأطفال الصم وذوى السمع العادى فى مرحلة الطفولة الوسطى ٦ - ٩ أعوام . حيث كانت معظم رسوم الصم

ذات تنظيم حشوى ، يغلب عليها التفكك وعدم التفاعل (لاحظ الاشكال ٧٦ ، ٧٧)، على العكس من أقرانهم العاديين الذين كانت معظم رسومهم ذات تنظيم تصفيفى ومحورى . وعند مقارنة رسوم الأطفال الصم تبعاً لاختلاف متغير العمر الزمنى تبين تلاشى التنظيم الحشوى فى رسومهم ، وتحسن مقدراتهم على تضمين التفاعل بين العناصر ، وعلى تمثيل أحداث موضوعات الرسم والإيحاء بها فى مرحلة الطفولة المتأخرة من ٩ - ١٢ عاماً .

٣- التنظيم التصفيفى : الصفة الغالبة على هذا التنظيم هى ترصيص العناصر والوحدات المرسومة فى صفوف كل منها على مستوى واحد ، ويمكن تتبعها بوجود خط أرض أو عدة خطوط مرسومة أو وهمية تنتظم هذه العناصر . وغالبا ما يكون التصفيف أفقيا إلا أنه فى بعض الأحيان يكون مائلا أو مختلطا متنوعا . وربما يغلب التنظيم التصفيفى بدرجة أكبر على رسم الموضوعات التى توحى فكرتها للطفل بالانتظام ، وتشتمل على وحدات متماثلة أو متشابهة شكليا كالعروض العسكرية وطابور المدرسة مثلا . ومن ثم يلجأ الطفل إلى تكرير هذه الوحدات إلى جوار بعضها بطريقة قد تصطبغ بالآلية أحيانا أو بالتنوع أحيانا أخرى .

وهذه الفئة من التنظيم أكثر تعقيدا ونضجا من الفئتين التناثرية والحشوية ، كما تعكس ارتقاء فى إدراك الطفل للعلاقات

" تنظيمات تصفيفية " .

شكل (٧٨) العيد ، ماجدة أبو المجد عامر ، عشر أعوام .

شكل (٧٩) حديقة الحيوان ، عبد القادر عبد الرحمن شهاب ، أحد عشر عاما وتسعة شهور .

شكل (٨٠) حفل عرس ، محاسن سالم ، الصف الأول الثانوى ، ١٦ عاما .

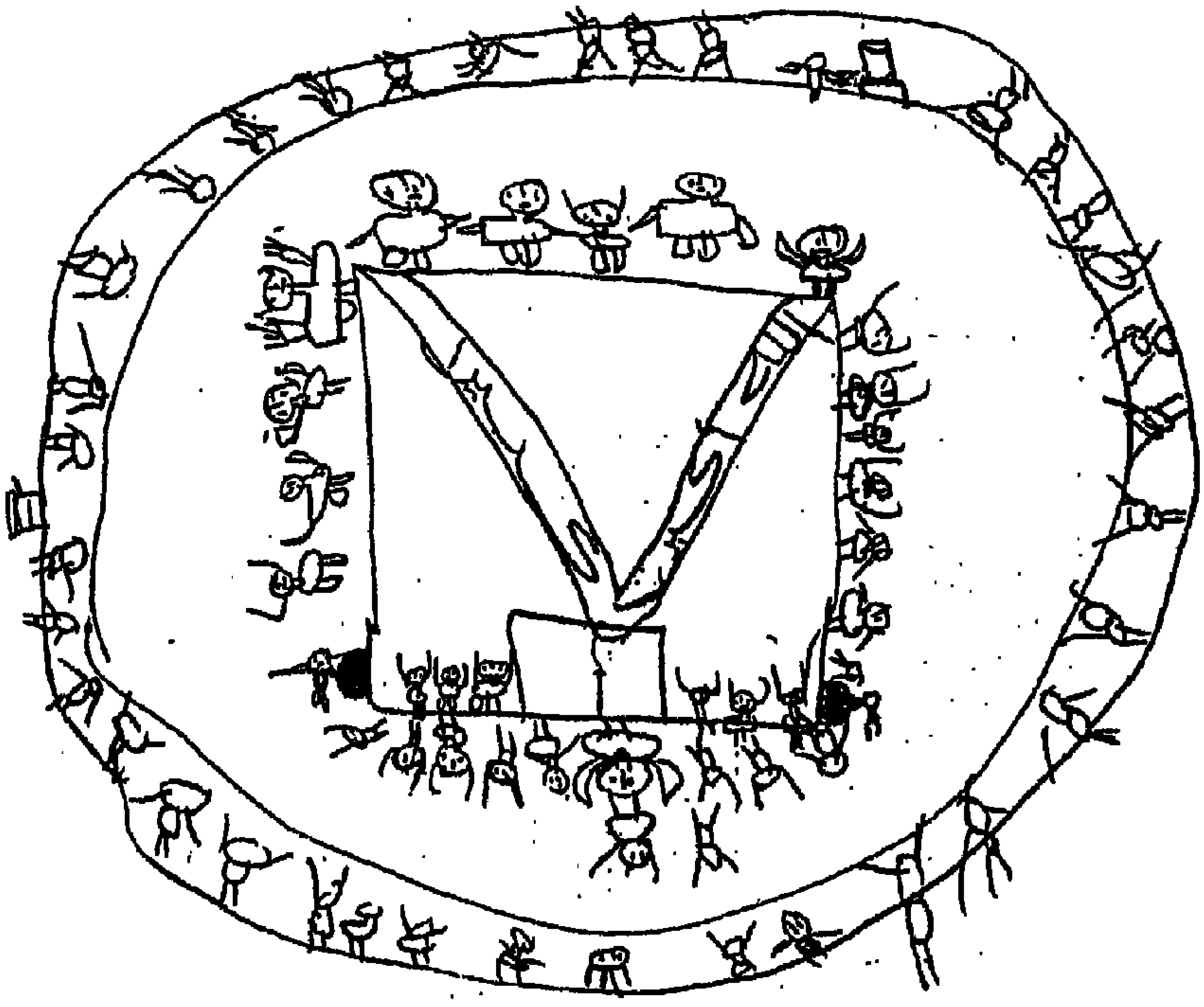
المكانية بين الوحدات المرسومة ، وفى إحساساته الأولية بالعمق (البعد الثالث) . وعلى وجه العموم فإن الطفل ـ يجد فرصة كبيرة من خلال التنظيم التصفيفى للإستمتاع بمقدرته على إعادة إنتاج (تكرير) رموز شكلية يتقن رسمها ، وللاستمتاع أيضا ، بإيقاعات هذه الرموز . (أنظر الأشكال من : ٧٨ - ٨٠) .

٤- **التنظيم شبه التصفيفى** : هذا التنظيم ليس حشوا خالصا ، كما أنه ليس تصفيفاً خالصا ، وإنما هو خليط من الاثنين معا ، وقد يبدأه الطفل بمحاولات لتصفيف الوحدات والعناصر ، ثم يقلع عن ذلك لشغل بقية الفراغات المحيطة بالعناصر التى رسمها أولا بمجموعات أخرى من العناصر على مستويات مختلفة يزداد معها الإيحاء فى الرسم بالعمق (البعد الثالث) . ويتميز التنظيم شبه التصفيفى بالتنوع فى العناصر والوحدات المرسومة بدرجة أكبر مما هو فى التنظيم التصفيفى ، الذى قد يتحدد بوحدات معينة تفرضها موضوعات ذات طبيعة خاصة ، كما سبقت الإشارة إلى ذلك . (أنظر الشكلين ٨١ ، ٨٢)

شكل (٨١) العيد ، ميشيل عطية ، عشر أعوام وخمسة أشهر .

شكل (٨٢) طابور الصباح ، نوف الحربى ، سبعة أعوام .

٥- **التنظيم المحورى** : يتصف هذا التنظيم بوجود شكل رئيس يمثل بؤرة أو مركزاً للتكوين الذى يبدعه الطفل سواء جاء هذا الشكل فى منتصف الورقة أم فى أحد جوانبها ، بحيث تتجمع من حوله وتدور بقية العناصر أو الأشكال المرسومة الأخرى . وقد تتعدد هذه المراكز فى الرسم الواحد أحيانا ، إلا



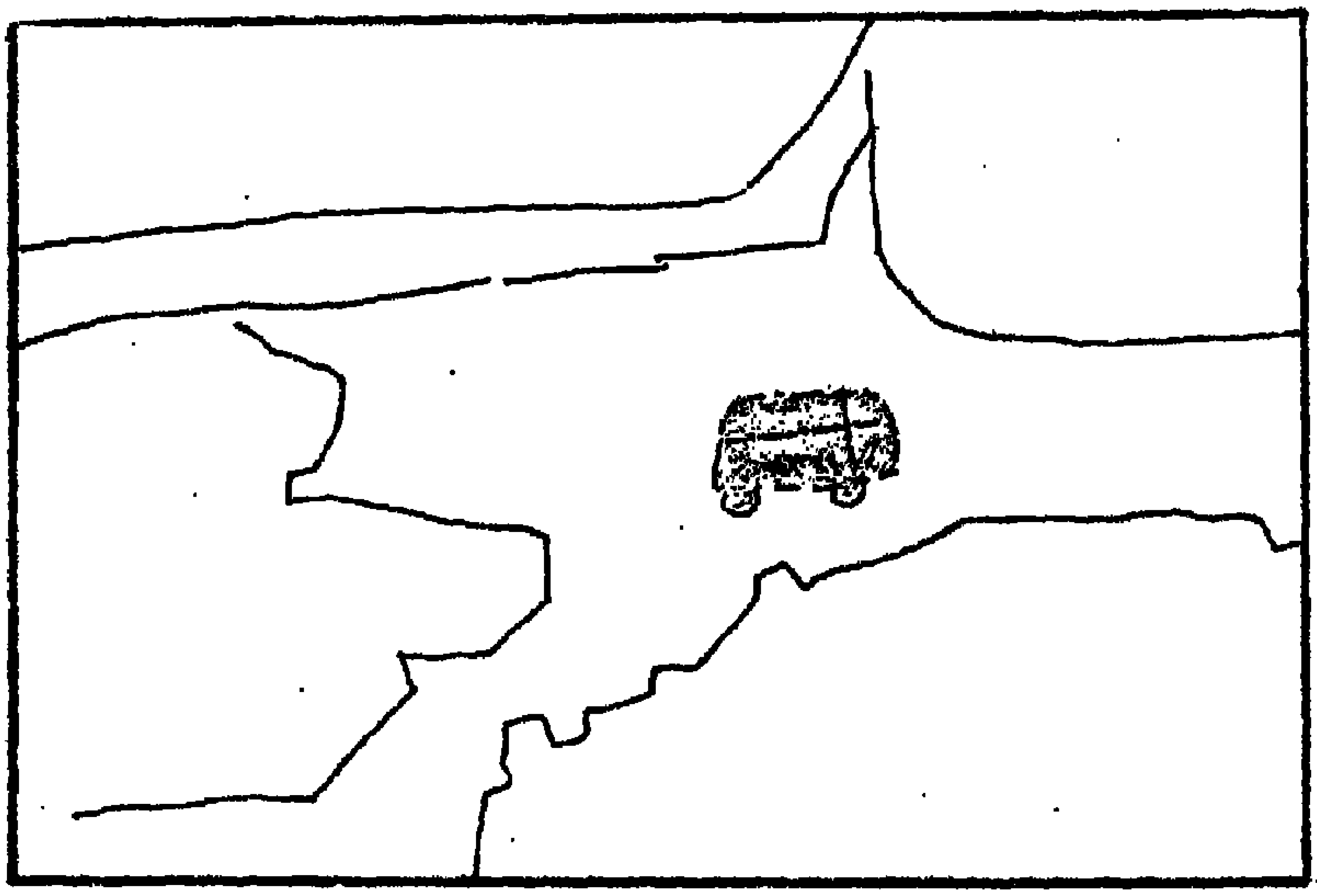
شكل (٨٣) الطوف حول الكعبة ، محمود حسن قايد ، الصف الثالث الابتدائى ، عشر أعوام .

لاحظ التنظيم المحورى للأشكال فالكعبة مركز التكوين ، ومن حولها يدور الطائفين مكبّرين ، والمشهد المرسوم يغلب عليه تكرار التمثيلات الموجزية للإنسان ، وكذلك التسطيح .

أنها غالبا ما تكون مركزاً واحداً ، كما يحظى الشكل الرئيس فى أغلب الأحوال بعناية الطفل أكثر من بقية الأشكال الأخرى المرسومة وبطرق متعددة كالمبالغة فى حجمه أو العناية بخطوطه وتفاصيله ، فضلا عن الوضع المكانى المتميز . وهذا النوع من تنظيم الوحدات فى حيز ورقة الرسم ربما تفرضه طبيعة الموضوع ذاته الذى يعبر عنه الطفل ، لاسيما تلك الموضوعات الموحية بوجود مركز أو أكثر تلتف من حوله بقية العناصر أو الأشكال كالطواف حول الكعبة (شكل ٨٣)، ورمى الجمرات ، والسوق ، والملاهى والسيرك وغيرها . وربماتفرضه عوامل أخرى كعواطف الطفل ومشاعره الانفعالية وعلاقاته بالرموز التى يرسمها ، وما تمثله من معانى بالنسبة له . مثلما يرسم الطفل أسرته وقد بدا الأب فى مركز صفحة الرسم يلتف من حوله بقية أعضائها تعبيراً عما يحتله هذا الأب فى قلب الطفل من منزلة ومكانة عالية . ومثلما يرسم أحد الأحداث « شرطى الدورية » وقد توسط فراغ صفحة الرسم ممسكا بمجموعة أخرى من الأطفال يلتفون من حوله ، ليعكس من خلال ذلك شعوره بالرهبة والخوف ، مما يمثله له هذا الشرطى من تهديد .

وهكذا تعد فئات تنظيم الطفل للعناصر فى الفراغ من بين الجوانب الهامة التى ينبغى وضعها فى الاعتبار عند تحليلنا رسوم الأطفال . كما تعد جديرة بالمزيد من الدراسة والبحث لإلقاء مزيد من الضوء على علاقتها بمختلف المتغيرات العقلية والانفعالية والاجتماعية والثقافية المؤثرة فى نمو الطفل واستعداداته التعبيرية .

شكل (٨٤ أ) العيد ، عادل متولى ، أحد عشر عاماً وتسعة أشهر .



شكل (٨٤ ب) لاحظ اتخاذ الشكل الأوسط المظلل كمحور ، تدور من حوله بقية الأشكال .

الفصل الثالث
الفروق الفردية في رسوم الأطفال

- مدخل
- الفروق الفردية في طرز التعبير .
  - التصنيف الثنائي لفيكتور لونفيلد .
  - التصنيف الثماني لهوبرت ريد .
- الفروق الفردية بين رسوم الجنسين .
- الفروق بين رسوم الصم وعاديو السمع .

مدخل :

على الرغم من التشابه الذى قد يكون ظاهراً بين مجموعة ما من الأطفال أو البالغين أو الكبار ، إلا أنهم فى واقع الأمر ليسوا متساوين ، أو متطابقين تمام التطابق فى مختلف جوانب شخصياتهم . وإنما يختلفون من حيث خصائصهم الجسمية كالطول والوزن ، والعقلية المعرفية كالذكاء والتخيل والإبداع ، واستعداداتهم ومقدراتهم الفنية واللغوية والرياضية . كما يتفاوتون من حيث سماتهم الشخصية والإنفعالية ، كالإنبساط والحرص والمثابرة ، والإتزان الإنفعالى ومستوى الطموح ، وكذلك من حيث اتجاهاتهم وقيمهم وخبراتهم ، وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، حتى ولو كانوا يعيشون فى نطاق جماعة بشرية واحدة .

بل إن الطفل الواحد ذاته يتفاوت قوة وضعفاً من حيث مقدار ما يمتلكه من استعدادات ، ومستوى ما يتمتع به من صفات وخصائص . فالطفل ذو الذكاء العالى أو المتفوق تحصيلياً لا يحتل بالضرورة المرتبة نفسها فى خصائصه الجسمية أو استعداداته الإبداعية أو علاقاته الاجتماعية . كما أن الطفل الموهوب فنياً قد يكون محدوداً فى علاقاته الإجتماعية ، وميّالاً إلى العزلة والانطواء ، حاد الملاحظة البصرية ، ودون المتوسط فى مقدرته اللغوية ... مثلاً .

ويطلق العلماء على هذه الاختلافات الفروق الفردية ، ويُعنى بدراستها أحد فروع علم النفس ، وهو علم النفس الفارق . وقد استرعت هذه الظاهرة اهتمامات الفلاسفة والمفكرين والعلماء منذ زمن بعيد ، حيث قسّم "أفلاطون" الناس فى جمهوريته المثالية إلى فئات وطبقات - مفكرين ، وعمال ، وجند - تبعاً لما تتميز به كل فئة من خصائص جسمية وعقلية ، وما يمكن أن تؤديه من مهام . كما عُنى علماء الأنثروبولوجيا بدراسة الفروق بين الأجناس والجماعات ، وبالكشف عن علاقتها بالأصول السلالية والعرقية والثقافات . واهتم بها - أيضاً - علماء الاجتماع من زاوية تأثير البيئات والعوامل الاجتماعية فى الأفراد والجماعات ، وما يترتب على ذلك من نمو فى هذه الفروق .

ويمكن تلخيص الفروق الرئيسة بين الأفراد فيما يلي :

١- الفروق بين الأفراد *Inter - Individual*، وتتناول دراسة هذا النوع من الفروق مقارنة الفرد بغيره من الأفراد ممن هم فى مثل عمره ، ومستوى تعليمه وبيئته ، فى جانب ما من جوانب شخصيته ، أو فى إحدى خصائصه - كاستعداداته الإبداعية - لتحديد مركزه النسبى فى هذا الجانب - أو تلك الخاصية - بالنسبة للمجموعة التى ينتمى إليها .

٢- الفروق داخل الفرد ذاته *Intra - Individual* ، وتعيننا دراسة هذا النوع من الفروق على تشخيص نواحى القوة والضعف داخل الفرد نفسه ، ومن ثم العمل على تنمية ما لديه من استعدادات وإمكانات إلى أبعد مدى يمكنها الوصول إليه ، والاستثمار الأمثل لها . ومعالجة مواطن الضعف

والقصور لديه . كما تساعدنا على توجيهه تربوياً ودراسياً وتخطيط أفضل البرامج التعليمية والتدريبية له ، وكذلك توجيهه مهنياً بما يتناسب واستعداداته الشخصية ومهاراته .

٣- **الفروق بين الجماعات** ، ويقصد بها الفروق بين الجماعات ، سواء داخل الثقافة أو المجتمع الواحد ، أم فيما بين الثقافات والمجتمعات المختلفة ، ومن هذه الفروق ما هو موجود بين جماعات الذكور والإناث ، والأطفال والمراهقين ، والريفيين والحضريين .

ولدراسة الفروق الفردية فى مجال التعبير الفنى أهمية فائقة ، إذ يفترض - بشكل عام ومن منظور تربوى - أن لكل طفل حاجاته التربوية الخاصة التى يختلف فيها عن بقية أقرانه . وتزداد هذه الحاجات فى مجال الفن خاصة لعدة اعتبارات ، لعل من أهمها أن التعبير الفنى ذاته استجابة فردية تتسم بالطابع الشخصى للمتعلم ، وتعتمد على ما يبديه من أصالة وتفرد وتجديد وخروج على المألوف .

إن الفن من بين الميادين القليلة التى تعتمد على هذا النوع من التفكير الذى يطلق عليه التفكير التباعدى . ووفقاً لهذا النمط من التفكير فإنه لا توجد استجابة تعبيرية صحيحة واحدة محددة سلفاً لأى موضوع يقدمه المعلم لتلاميذه ، وإنما تتعدد الاستجابات للموضوع الواحد بتعدد تلاميذ الفصل الدراسى . وهذا هو ما يجب على معلم الفن أن يتوقعه ويخطط له ويشجع عليه . مما يعنى أن كل تلميذ فى حجرة الدراسة يعوز معالجة خاصة ، وتوجيها فردياً ، وفقاً لطرازه التعبيرى ، ومعدل نموه الجسمى والإدراكى البصرى والعقلى ، ورصيده من الخبرات والمعارف والمهارات ، ومقدرته على معالجة المواد والوسائط والخامات واستخدامه الأدوات ، وتبعاً لاستعداداته واحتياجاته الشخصية ، واستجاباته الفريدة .

ولعله مما يزيد من احتياجنا إلى ضرورة تفريد Individualization التعليم ، والتوجيه فى مجال الفن ، إختلاف البيئات والخلفيات الثقافية والاجتماعية للأطفال ، وما يصاحب ذلك من تفاوت فى فرص التدريب ، ومدى التشجيع الذى تلقوه ، واختلافات فى عاداتهم الشخصية وأساليب تعاملهم مع البيئة المرئية ، كالتزمت ، أو المرونة فى الاستجابة للأشياء غير المألوفة ، والتروى أو الاندفاعية فى استخدامهم المعلومات البصرية ، بل وفى اتجاهاتهم نحو الفن ذاته . إضافة إلى التنوع الهائل فى المواد والوسائط والأدوات ، وطرق الأداء الممكن استخدامها فى الأعمال الفنية . واختلاف مهارات النشء فى العمل بها وفى اكتشاف الاحتمالات الجديدة لتوظيفها فى التعبير الفنى .

وتمدنا دراسة الفروق الفردية فى مجالات التعبير الفنى بالأساس العلمى الذى يمكن أن يبنى عليه المعلم عمله وتوجيهاته لتلاميذه ، أفراداً ، وجماعات داخل الفصول الدراسية ، وقاعات النشاط المدرسى .

الفروق الفردية في طرز التعبير

عُنى بعض الباحثين والعلماء بتصنيف الأطفال إلى أنماط شخصية محددة تبعاً لما تتميز به تعبيراتهم الفنية ورسومهم من خصائص ومظاهر مشتركة . ومن أكثر هذه التصنيفات ذيوعاً وتأثيراً في مجال رسوم الأطفال ما قدمه" ڤيكتور لونفيلد " (Lowenfeld , 1957) و " هربرت ريد " (Read , 1970) وفيما يلي عرض لهذين التصنيفين :

أولاً : التصنيف الثنائي " لڤيكتور لونفيلد "
(الحسي - البصري)

وضع " فيكتور لونفيلد " (1939) نظريته عن الإستعداد الحسي- البصري Visual – ticHap Aptitude ، لتفسير كيفية تلاؤم الفرد إدراكيا مع ما يحيط به في البيئة الخارجية ، وعُنى بوضع سلسلة من الاختبارات لقياس الخصائص الحسية - البصرية لدى الأفراد . وقد طبقت هذه الاختبارات منذ بداية الثلاثينيات بالنمسا ، ثم بعد ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية على أعداد كبيرة من عينات متفاوتة الأعمار ، ولأغراض مختلفة (Lowenfeld , 1945, Flick ,1960, Hoop, 1971, Shlenker , 1977, Hooper , 1977, Ast , 1981) .

ويتطلب أحد هذه الاختبارات من المفحوصين أن يقوموا برسم منضدة فوقها إناء زجاجي ، ومنضدة عليها لوحة شطرنج . ويبنى " لونفيلد " تقويمه للاستعداد الحسي - البصري على ما إذا كانت الأشياء التي فوق كل منضدة سوف تؤثر على طريقة رسمها أم لا ، مفترضاً أن الحسيين سيتأثرون بكل ما هو موضوع فوق المنضدة ، ويغيرون زوايا رؤيتهم ، كي يضعوا الأشكال عليها بطريقتهم الخاصة أو الذاتية . بينما سينظر البصريون إلى هذه الأشكال نظرة موضوعية ، ولا يؤكدون المنظر العلوي ، أو الجانبي لها ، إلا طبقاً للملاءمة البصرية ، وتبعاً لما يرونها عليه من زاوية معينة .

كما أعد " لونفيلد " اختباراً لفظياً باسم " The Word Association Test " يتكون من عشرين كلمة ، يطلب فيه إلى المفحوص أن يستجيب لكل منها بأول كلمة تتداعى إليه ، أو يفكر فيها ، ومن بين هذه الكلمات : التفكير ، المشى ، النظر ، التسلق ، الكلام ، الجرى ، الرسم ، العوم ، التنفس .. الخ .

وتُصنَف الإستجابات التي يبديها الشخص لكل كلمة على أنها حسية إذا ما أُرجعت إلى الذات وعكست الحركات الجسدية ، كأن يستجيب المفحوص لكلمة " المشى " باستجابات مثل : سريع ، بسرعة ، ببطء .. ، بينما تُصنَف الإستجابات على أنها ذات نمط بصرى إذا ما كانت متعلقة بالأشياء

نفسها بصرف النظر عن الجسد كالإستجابة - مثلاً - لكلمة المشى بكلمات من أمثال " المتجر ، البحر ، المنزل .. الخ " .

وقد أيدت نتائج البحوث التى استخدمت هذه الاختبارات النفسية - لا سيما اختبار الأشكال - أن غالبية الأطفال تبدى استعدادا حسياً ، على العكس من البالغين الذين يبدون استعداداً بصرياً . (Ast , 1981) .

واستمد " لونفيلد " بياناته لتطوير نظريته فى مجال التعبير الفنى معتمداً على تجاربه وملاحظاته لرسوم الأطفال العميان ، وضعاف الإبصار ، وتشكيلاتهم المجسمة بالطين . ومع ذلك فقد بيّن إمكانية تطبيق تصنيفه الثنائى للأنماط ليس فقط على رسوم الأطفال العاديين ، وإنما على الظاهرة التاريخية للفن عموما . وفى معرض تناوله لمراحل نمو التعبير الفنى خلال سنوات الطفولة والمراهقة (Lowenfeld , 1957) أوضح أنه يمكننا التمييز بوضوح بين نمطين مختلفين للتعبير لدى الأطفال ، بدءاً من سن الحادية عشرة ، هما النمط البصرى ، والنمط الحسى (الملمسى أو الذاتى) .

١- النمط البصرى : *Visual type*

يعتمد أصحاب هذا النمط فى تعرفهم على البيئة الخارجية ، وفى إدراكهم للمثيرات وتمثيلاتهم للمرئيات على ملاحظاتهم البصرية بادئين بالهيئة العامة للشئ ، ثم التفاصيل ، كما يعتمدون على التحليل الموضوعى للمثيرات التى يستقبلونها عن طريق حاسة الإبصار ، كتحليل بنية الأشكال ، ومظاهرها الخارجية وتفاصيلها . وملاحظة ما يطرأ عليها من تغيرات نتيجة اختلاف زوايا الرؤية ، والضوء والظلال والمسافة والجو واللون .

ونظراً لكون أصحاب هذا النمط يبحثون عن الخبرة فى العالم الخارجى أكثر مما يبحثون عنها فى داخل أنفسهم ، فهم يرسمون كما يرون ، ومثل آلة التصوير الفوتوغرافى . حيث يهتمون بتسجيل كل ما له صلة بالتمثيل البصرى للمرئيات كالنسب الصحيحة ، والإيحاء بالعمق ، أو البعد الثالث وفقاً لقواعد المنظور وقوانينه ، وإظهار التفاصيل والعلاقات بين الأشياء كما تبدو عليه فى البيئة المرئية .

٢- النمط الحسى (الملمسى أو الذاتى) *:Haptic type*

يتعرف أصحاب هذا النمط على الأشياء فى العالم الخارجى من خلال اعتمادهم كلية على عواطفهم ومشاعرهم ، وإحساساتهم اللمسية والجسمية ، وهم يتسمون بالتّبصّر والتعاطف مع ما يرونه ، ويهتمون بعرض عالمهم الداخلى وإسقاط إحساساتهم على ما يرسمونه .إنهم يرسمون الأشياء ليست كما تُرى أو وفقاً لمواضعها فى الفراغ أو مظاهرها - كما هى ماثلة فى العالم المرئى - وإنما طبقاً لانفعالاتهم وإحساساتهم بها . ومن ثم تأتى كبيرة أو صغيرة الحجم ليس لأنها قريبة منهم أو بعيدة عنهم فى الفراغ المحيط بهم ، وإنما كما يتحدد حجمها وفقاً لقيمتها الإنفعالية بالنسبة لهم . (شكل ٨٥) .

ونظراً لكونهم ذاتيون وتعبيريون أكثر من كونهم بصريون فهم لا يُعنون بتحليل التفاصيل ، أو التمثيل الواقعى للفراغ أو الجو أو الحجم . كما يؤلفون فى رسومهم للموضوعات والأشياء بين إدراكاتهم اللمسية للواقع الخارجى من جانب ، وخبراتهم الذاتية وعالمهم الداخلى من جانب آخر .

وهكذا فإن أصحاب النمط البصرى فى التعبير يبدأون من بيئتهم المرئية ، وينتهون إليها ، معتمدين على حاسة الإبصار ، كوسيط فيما بينهم وبينها . أما أصحاب النمط الحسى أو اللمسى ، فيعتمدون كلية على إحساساتهم العضلية والجسمية ، وانطباعاتهم اللمسية وخبراتهم الباطنية فى إدراكهم للأشياء ، وفى تعبيرهم عنها ، على الرغم من أنهم ليسوا بالضرورة عمياناً ، وإنما لكونهم لا يستخدمون أعينهم .

وعلى العكس من ذلك ذكر " لونفيلد " أنه طبقاً لأسلوب النشاط الإبداعى لدى الحالات الطرفية من النمطين البصرى والحسى الذين تناولهم بالبحث ، قد تبين له وجوب تصنيف بعض الأشخاص المبصرين كعميان ، وكثيراً من العميان كذوى أنماط بصرية .

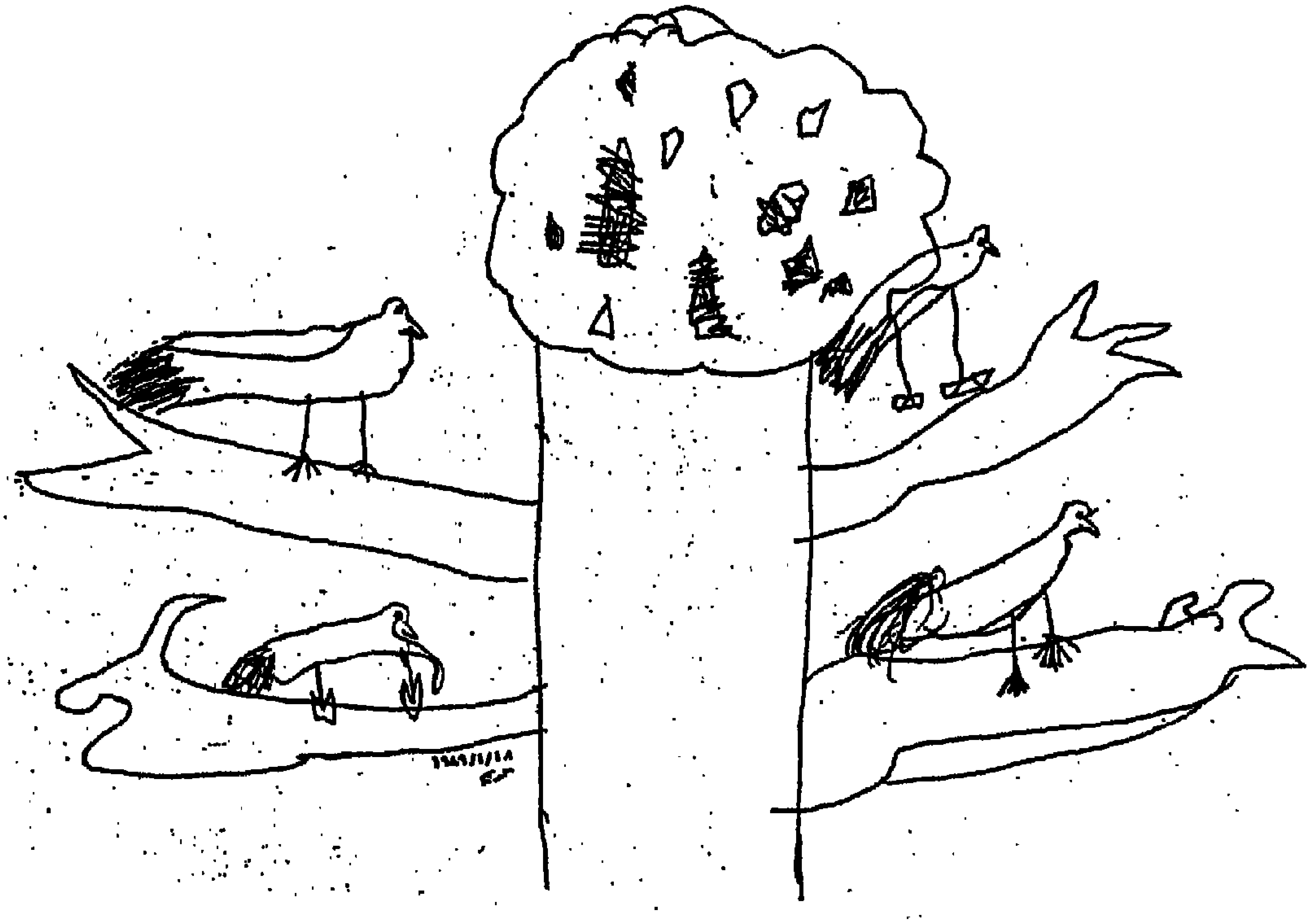
وعلى الرغم من التأثير الواضح لنظرية " لونفيلد " على مناهج تعليم الفن فى بلدان مختلفة من بينها مصر * ، إلا أنه يؤخذ على هذا التصنيف الثنائى مآخذ متعددة لعل من أهمها بساطته ومحدوديته . فالأطفال يتوزعون – تبعاً له – على نمطين مختلفين متناقضين لا ثالث لهما . وقد أسفرت دراسات " لونفيلد " ذاته (1957) عن أن ٤٧ ٪ من الأفراد بصريون ، ٢٣٪ حسيون ، ٣٠٪ غير محددين ، مما قد يشير إلى وجود أنماط أخرى غير النمطين البصرى والحسى لم يضعها فى حسبانه ، ولا يستوعبها تصنيفه الثنائى ، الذى عنى فيه بالحالات المتطرفة وأغفل ما قد يقع بينها من أنماط أخرى تتأرجح بدرجات متفاوتة ما بين كل من الاعتماد الكلى على حاسة الإبصار ، والاعتماد على المصادر الذاتية والمشاعر الخاصة دون غيرها فى التعامل مع البيئة الخارجية ، وفى تناول المدركات . ومن ثم يتفق المؤلف مع ما رآه " هاريس " (Harris , 1963) من أن تناول " لونفيلد " لأنماط الشخصية ، وتحليله للإدراك قد جاء أبسط من اللازم .

من زاوية أخرى فقد وضع " لونفيلد " تصنيفه الثنائى للأنماط وفقاً للطريقة التى رأى أن الفرد يتكيف بها إدراكياً مع بيئته المرئية ، كما رأى أن هذه الطريقة قد لا يمكن تعديلها بالخبرة والتجربة . وربما تعنى هذه الآراء أن الطفل لا يمكنه التحول أو الانتقال من نمط إلى آخر . وهو ما أدى بالبعض إلى اتهامه بتجاهل تأثير التجربة الاجتماعية ، والخبرات التعليمية المنظمة بعامة ، وعن طريق التربية الفنية بخاصة فى تعديل السلوك وتنمية الشخصية .

ومما يدعم المآخذ سالفة الذكر ما أظهرته دراسة تتبعية استمرت طيلة ستة أعوام – وأجريت على عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٩ و ١٥ عاماً – من أن الأعمال الفنية التى أنتجها

---

* انظر مناهج التربية الفنية للمرحلة الإعدادية العامة . وزارة التربية والتعليم ، ١٩٦٤ . ص ٢٣ .



شكل (٨٥) طيور على الشجرة ، كريم القريطى ، ستة أعوام وخمسة أشهر تقريبا .

كل طفل خلال العام الواحد كان بعضها ذا طابع بصرى ، وبعضها الآخر ذا طابع حسى . وأنه كلما طالت فترة مواصلة الطفل لعمله الفنى إزدادت نزعته لإنتاج أعمال يغلب عليها الطابع الحسى .

وكان من أهم الاستنتاجات التى تم التوصل إليها عن طريق هذه الدراسة أيضاً أن الطفل الذى ينتج خلال فترة معينة رسومات بعضها حسى ، وبعضها الآخر بصرى إنما يعكس استجابات مختلفة لتجارب غير متشابهة . فإذا ما شعر بأنه شخصياً منسجم مع الموضوع لدرجة أنه يستثير عواطفه وأفكاره ، فإنه قد يعبر عن هذا الموضوع بطريقة حسية ، أما إذا كان الموضوع غير مثير بالنسبة له ، فإن عمله قد يظهر مُحمَّلاً بالطابع البصرى أكثر . وكلما ازدادت مهارات الطفل وسيطرته على وسائط التعبير وأدواته ، وأصبح أكثر نضجاً وانتقائية فى اختياره الموضوعات ، فإنه ينزع إلى تحسس طريقته الخاصة فى التعبير عن هذه الموضوعات ، وإلى إعطاء المزيد من انتباهه للطبيعة الداخلية والمعنى الخاص لكل منها (Gaitskell & Hurwitz,1970:164) .

ثانياً : التصنيف الثماني لهربرت ريد

مرّ تصنيف " هربرت ريد " لطرز Pattern التعبير الفني كما تتمثل فى رسوم الأطفال بأربع مراحل هى : (H.Read , 1970 : 140 - 150)

١- تصنيف الرسوم إلى اثنى عشر طرازاً .

٢- اختصار عدد فئات التصنيف إلى ثمانية طرز .

٣- ربط فئات التصنيف بأنماط الاتجاهات والوظائف النفسية عند " كارل يونج " .

٤- ربط فئات التصنيف بالأنماط الإدراكية للألوان لدى " إدوارد بولاو " .

وفيما يلى مزيد من التوضيح لهذه المراحل .

المرحلة الأولى : انتهى فيها " هـ . ريد " من فحصه لعدة آلاف من الرسوم التى جمعها من مدارس مختلفة إلى اثنى عشر طرازاً مميزاً لرسوم الأطفال طبقاً للخصائص التالية :

١- *الطراز العضوى " Organic "*: وهو يتميز بتسجيل العلاقة البصرية والوجدانية المباشرة مع الموضوعات والأشياء (الأجسام) الخارجية ، وبتفضيل المجموعات على الأشكال المنعزلة ، وبإدراك العلاقات النسبية والعضوية إدراكاً حاسياً .. " حيث تبدو الأشجار وكأنها منبثقة من الأرض ، والأزهار وكأنها متمايلة من فوق سيقانها .. وليست منتصبة بشكل جامد " .

٢- *الطراز الشاعرى أو الغنائى " Lyrical "* : تغلب عليه معظم خصائص الطراز العضوى إلا أنه أكثر تفضيلاً للموضوعات الصامتة Still Life التى يعالجها برقة - على حد قول " ريد "- وبألوان متقاربة ومتجانسة ، ويغلب هذا الطراز على رسوم البنات أكثر من رسوم البنين .

٣- *الطراز التأثرى " Impressionist "*: يستخدم "هـ . ريد " هذا الإصطلاح كما ينسحب على المدرسة التأثرية أو الانطباعية فى الرسم والتصوير Impressionism، ويتميز الأطفال ذوو هذا الطراز فى رسومهم بكونهم يفضلون التفاصيل المميزة التى يرونها فى الأشياء على هيئاتها الكلية العامة ، كما يمكن أن يكونوا غنائيين إلا أنهم ليسوا إيقاعيين ، وهم يؤكدون فى صورهم على نقل أحاسيسهم بالجو المحيط بما يرسمونه .

٤- *الطراز الايقاعى " Rhythmical "*: يفرض الرسم طبقاً لهذا الطراز طابعاً معيناً على الحقائق الملاحَظة أو المشاهَدة ، فيتخذ الفنان وحدة رئيسه motif " كطفل يلعب بكرات الثلج " ، ويكرر هذه الوحدة بأن يعكسها أو ينوّع فيها حتى يمتلئ بها فراغ صفحة الرسم ، ويمكن أن تنبنى هذه الوحدة على الملاحظة ، وقد تكون فى حد ذاتها ذات طبيعة عضوية أو غنائية ، إلا أنها تخضع لنمط عام .

٥- *الطراز ذو الشكل التركيبي* " *Structural Form* " : وهو طراز نادر نسبياً ، ويتصف بإرجاع الشئ المرسوم وإختزاله إلى صيغة هندسية ، إلا أن هذه الصيغة تستمد جذورها من الملاحظة ، والإدراك الحاسي لنسق ما - أو بناء معين - في الشكل الطبيعي الذى نلاحظه ، أكثر من كونها تحويل لهذا الشئ الطبيعي إلى نسق أو هيئة معنية .

٦- *الطراز الموجزي* " *Schematic* ": وهو ذو صيغة هندسية لاعلاقة لها بالتركيب العضوى . ويتضمن هذا الطراز التخطيطة الموجزية ، أو الموجز الشكلي الخاص بالمرحلة المبكرة بعد أن يهذبه الطفل ويستقر أو يثبت عليه ، وربما تظهر التخطيطة الموجزية على هيئة تصميم ، إلا أنها لا ترتبط بالشكل الطبيعي إلا على نحو رمزى .

٧- *الطراز الحسى (الذاتى)* " *Haptic* " : صاحب هذا النمط - كما حدده " لونفيلد " - لا يؤسس رسومه على الإدراك البصرى للأشياء كما هى عليه فى الطبيعة ، ومع ذلك فإن رسومه ليست مجرد تخطيطات موجزية schematic، وإنما هى تمثيلات للصور الملمسية الذاتية والذهنية imagesغير البصرية التى يستمدها من الإحساسات الفيزيائية الباطنية .

٨- *الطراز التعبيرى* " *Expressionist* ": ويتميز ذوو هذا النمط بكونهم لا يعبرون عن أحاسيس شخصية متمركزة حول الذات ، وإنما بالتعبير عن الموضوعات الخارجية كما تتأثر بها مشاعرهم وأحاسيسهم ، حيث يمارس الفنان بعض السيطرة والضبط بقوى أخرى غير تلك الإحساسات اللمسية والجسدية ، ويصبح إدراكه الحاسى البصرى للموضوع نقطة البدء ، على الرغم مما قد يشوبه من تحريف وكاريكاتورية بعد ذلك .

٩- *الطراز التعدادى (السردى)* " *Enumerative*": يتميز بسيطرة الشكل الخارجى أو الخصائص الظاهرية للموضوع على الفنان ، حيث يتضح أن الفنان غير قادر على ربط هذا الشكل . بإحساسه أو بالصورة الكلية والجو العام للعمل الفني . ولذلك فإنه يسجل بمعاناة كبيرة كل جزء منفصل بالإضافة إلى تسجيل أكبر قدر ممكن من التفاصيل التى يمكنه رؤيتها أو تذكرها ، ويوزعها بتعادل فى فراغ الصفحة دون أدنى تأكيد على مساحة هذا الفراغ المتاح له ، فينجم عن ذلك ما يمكن تسميته بالواقعية السطحية Superficially realistic التى هى أقرب إلى واقعية رسم المهندس المعمارى منها إلى إدراك الفنان .

١٠- *الطراز الزخرفى* " *Decorative*": يهتم ذوو هذا الطراز مبدئياً باللون وبالأشكال ذات البعدين ، لإنتاج تكوينات ذات طابع سار أو ممتع للعين Gay Pattern.

١١- *الطراز الرومانتيكى* " *Romantic* ": يتخذ الفنان موضوعاً أو فكرة من الحياة ويضفى عليها من خياله ، كما يتضمن هذا النمط إعادة توليف ودمج صور ذهنية من ذاكرة الفنان وخيالاته .

١٢- *الطراز الأدبى* " *Literary* ": يتخذ الطفل فكرة أو موضوعاً خيالياً صرفاً ، إما يستمده مباشرة من مصدر أدبى أو مما يقترحه عليه المعلم أو يوحى به إليه ، أو مما يخترعه هو نفسه . ثم يستخدم تصوراته - أى مقدرته على استجلاب الصور الذهنية من خياله أو ذاكرته وتوليفها - لتمثيل هذا الموضوع وإيصاله إلى الآخرين .

المرحلة الثانية : قام " هـ . ريد " باختصار عدد فئات تصنيفه السابق ، وذلك نظراً لتشابه بعضها مع البعض الآخر ، أو لتداخلها وعدم وجود حدود واضحة فيما بينها . وبعد ضم هذه الفئات المتداخلة أو المتشابهة إلى بعضها ، انتهى ريد إلى ثمان فئات فقط هى :

١- الطراز العضوى .

٢- الطراز الاندماجى (التقمص الوجدانى)* " *Empathic* ": وتشمل هذه الفئة كل من الطرازين الشعرى والغنائى وإحساساتنا بالأشياء الخارجية .

٣- الطراز الإيقاعى .

٤- الطراز ذو الشكل التركيبى .

٥- الطراز التعدادى .

٦- الطراز الحسى (الذاتى) : ويشتمل على الطرازين الحسى والتعبيرى باعتبار أن التمييز بين الإحساس الناجم عن الأشياء الخارجية المثيرة للفنان ، والإحساس المنبعث من داخل البنية الفيزيائية الخاصة بالفنان أو مشاعره الذاتية ليس له أساس من الصحة المنطقية .

٧- الطراز الزخرفى .

٨- الطراز التخيلى : ويضم الطرازين الرومانتيكى والأدبى .

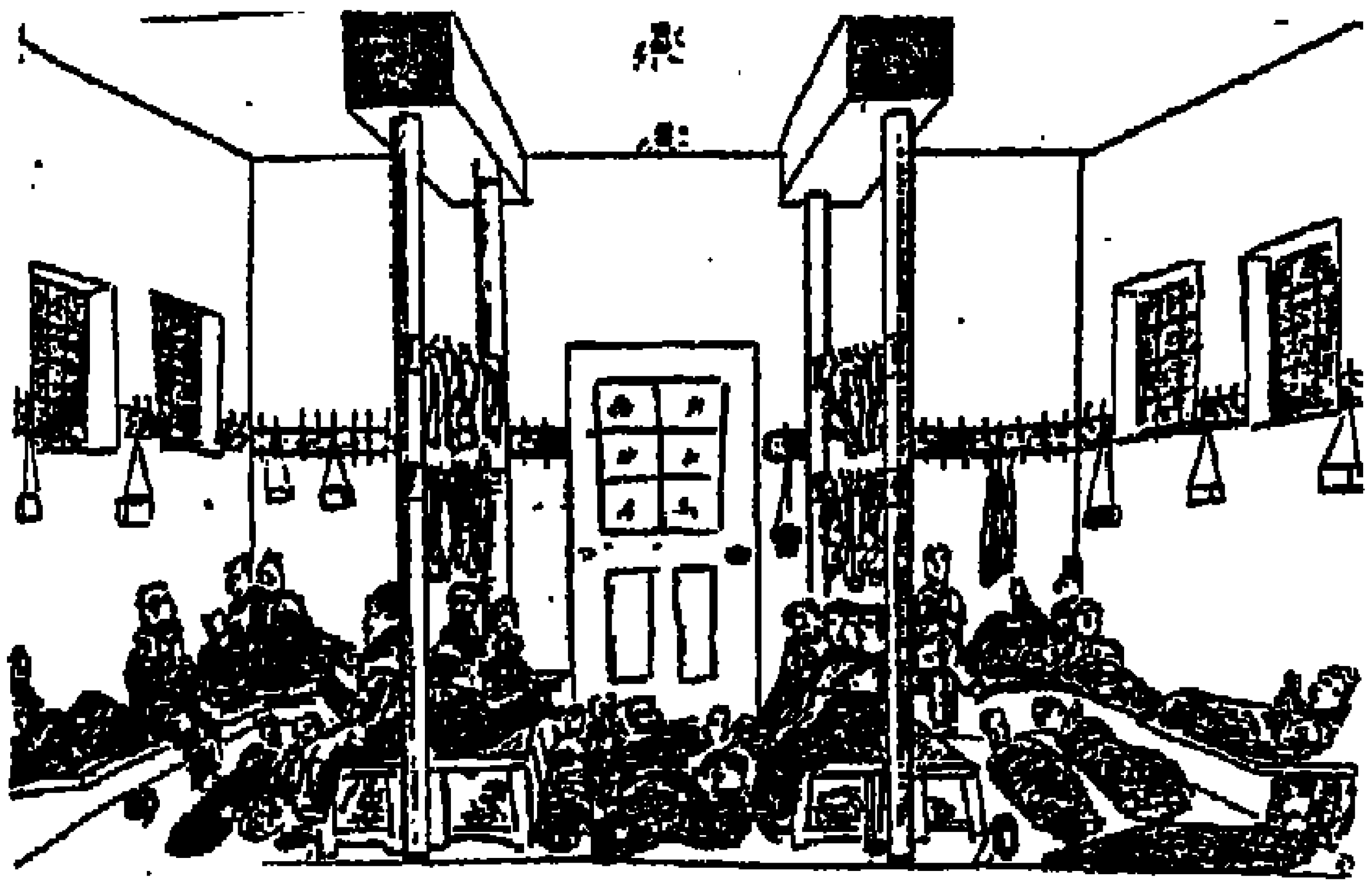
المرحلة الثالثة : تضمنت الخطوة الثالثة " لهربرت ريد " ربط فئات التصنيف التى انتهى إليها بالنظرية التحليلية " لكارل يونج " C . Jung " عن طريق مقابلة الطرز التعبيرية لرسوم الأطفال بالنمطين الانبساطى Extraversion والانطوائى Introversion فى الشخصية ، ثم بالوظائف أو العمليات النفسية التى حددها " يونج " وهى التفكير Thinking، والوجدان Feeling والإحساس Sensation، والحدس (الإلهام) Intuition .

* يعرف " هربرت ريد " التقمص الوجدانى Empathy بأنه حالة للإدراك الجمالى يتكشف خلالها المشاهد أو المستمتع بالعمل الفنى عناصر الوجدان فى هذا العمل ، ويوحد بينها وعواطفه . (Read , 1970 : 24) .

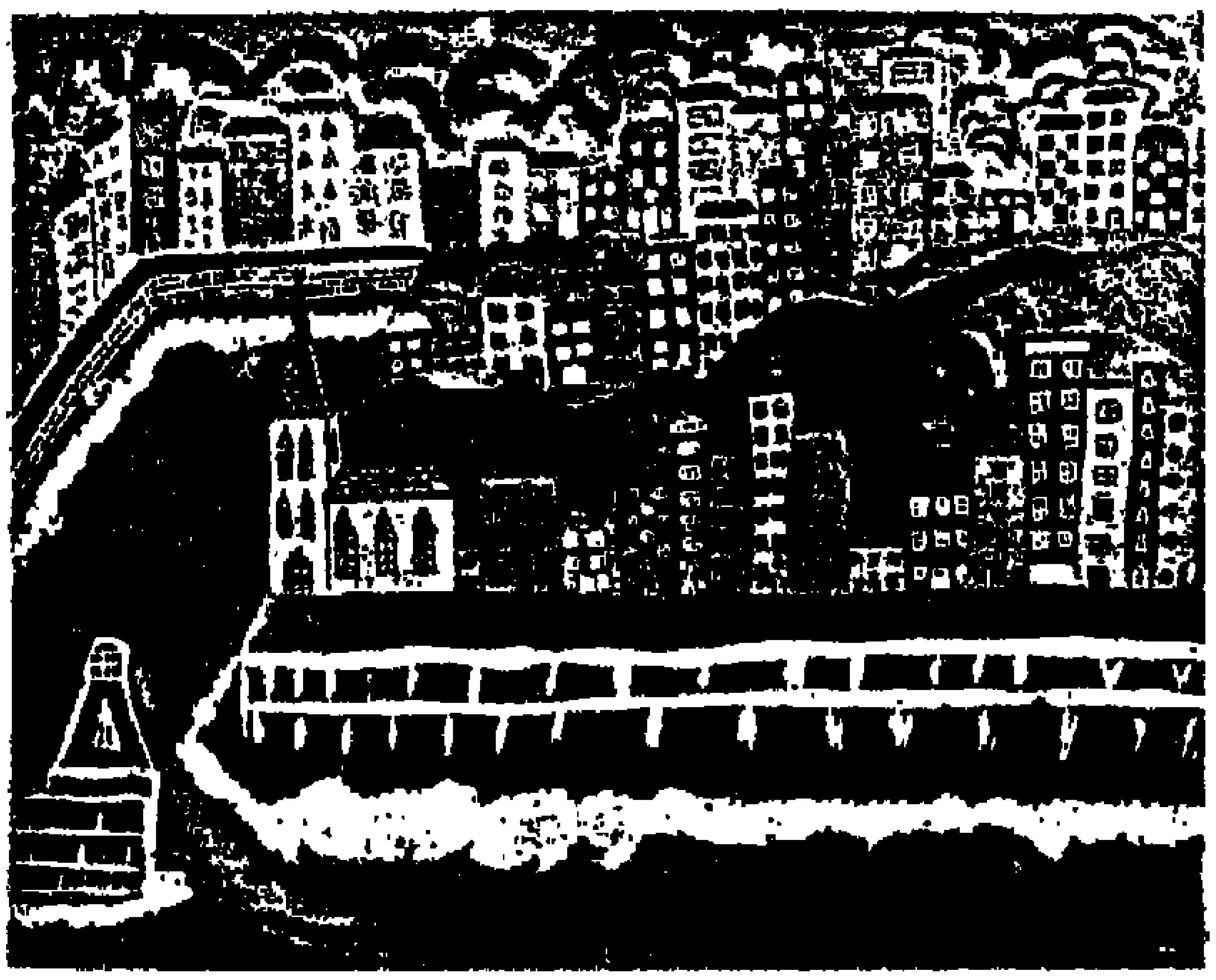
فقد ميّز " كارل يونج " في نظريته التحليلية بين نمطين مختلفين تتخذهما الشخصية هما :

النمط الانبساطي : ويتميز بالاهتمام بالمسائل والأحداث الخارجية ، والانفتاح على الناس والبيئة ، والمقدرة على تكوين علاقات مع الآخرين والاندماج معهم ، وبالحيوية والعمل والنشاط .

النمط الانطوائي : - ويتميز بالاهتمام بالمسائل والأمور الذاتية ، وهو أكثر ميلاً إلى الانسحاب والانغلاق على الذات ، كما يتسم بالخجل والحذر بالنسبة إلى الآخرين ، وعدم الميل إلى التعامل معهم أو الاختلاط بهم ، ويتفضيل الاعتكاف والتأمل على العمل والنشاط وسط الناس .



شكل (٨٦) مخبأ غارات جوية ، ذكر ، ١٦ عاما ، نمط إنبساطي تفكيري ، طراز تعدادي .



شكل (٨٧) ميناء ، أنثى ، ١٦ عاماً ، طراز زخرفي يعكس الاهتمام بالألوان والجانب المعماري .

كما حدد " يونج " أربع وظائف نفسية وهذه الوظائف هي :

١- التفكير : وهي عملية عقلية تمكن الفرد من فهم طبيعة نفسه والأشياء المحيطة به .

٢- الوجدان : وتعكس هذه الوظيفة قيمة الأشياء بالنسبة للفرد ، وتمنحه خبراته الذاتية باللذة والألم والغضب والخوف والفرح والحب .. إلخ .

٣- الإحساس : وتمد هذه الوظيفة الفرد بالحقائق العيانية أو المحسوسة عن الأشياء كما هي عليه في الواقع .

٤- الحدس (الإلهام) : وهي تمكن الفرد من الإدراك بوساطة عمليات لا شعورية أو باطنية ، ومن النفاذ إلى جوهر الواقع ، دون الاعتماد على مقدمات أساسها التأملات العقلية الشعورية .

ومن الجدير بالذكر أن هذه الوظائف لا تنمو لدى الفرد نمواً متساوياً ، وإنما عادة ما تغلب إحداها على شعور الفرد أو أناه كوظيفة عليا ، بينما تصبح الوظائف الأخرى وظائف أدنى منها . فكل شخص تغلب عليه وظيفة معينة ، والشخص الذي تغلب عليه وظيفة التفكير تقل عنده وظيفة الوجدان ، ومن

يغلب عليه الحدس (الإلهام) لا يعتمد على الحس إلا قليلاً ، فالتفكير يقابله الوجدان ، والحس يقابله الإلهام (عبد العزيز القوصى ١٩٦٤ : ٣٥٢) .

وبإدخال هذه العمليات أو الوظائف النفسية الأربع (التفكير والوجدان ، الإحساس والحدس) فى تقسيم ثنائى تحت الإتجاهين الأساسيين للشخصية (الإنبساط والإنطواء) فإننا نحصل على ثمانية أنماط للشخصية هى :

شكل (٨٨) الفجر ، طفلة عمرها ١٢ عاما ، نمط انبساطى وجدانى طراز زخرفى .

١- النمط الانبساطى المفكر : *Extroverted Thinking Type*

لا يهتم بالتفكير فى نفسه وذاته بقدر التفكير فى الحقائق المتعلقة بالعالم الخارجى والاهتمام بالواقع ، كما يُعنى بتصنيف الوقائع والمشاهدات وتحليلها ، ووسيلته فى ذلك الحواس . وقد ذكر "هـ . ريد " أن هذا النمط يقابل فى طرز التعبير الفنى الطراز التعدادى .

٢- النمط الانطوائى المفكر : *Thinking Type Introverted*

يهتم بالأفكار والأمور المتعلقة بالعالم الداخلى أكثر من اهتمامه بحقائق العالم الخارجى والواقع ، كما يُعنى بالنظريات والمثاليات . وهو يقابل الطراز العضوى عند " ريد " .

٣- النمط الانبساطى الوجدانى : *Extroverted Feeling Type*

ميال إلى التكيف مع البيئة والعالم الخارجى ، ومشاركة الآخرين والانخراط فى الجماعات والنشاط الاجتماعى ، ويشيع بين الإناث أكثر منه بين الذكور ، ويقابل الطراز الزخرفى فى تصنيف "هـ . ريد " .

٤- النمط الانطوائى الوجدانى : *Entroverted Feeling Type*

ميّال إلى العزلة ، ويتميز بالانفعالات والحالات الوجدانية العميقة والعنيفة ، كما يتسم " بعدم

شكل (٨٩) شخوص فى الخشب ، نمط انطوائى وجدانى ، طراز تخيلى .

القدرة على التعبير عنها بشكل ظاهر صريح ، فهو يحب بقوة ، ويكره بعنف ، ويحزن بشدة ، ومع ذلك لا يعبر عن هذه النواحى الوجدانية فى أغلب الأحوال ، وذلك لأنه لا يتصل بالناس الاتصال الذى يمكنه من أداء هذا التعبير " (سيد غنيم ، ١٩٧٥ ، ص ٢٢٦) . وهذا النمط يقابل الطراز التخيلى من طرز التعبير الفنى لدى " هـ . ريد " .

٥- النمط الانبساطى الحسى *Extro-verted Sensation Type*

يتعامل مع المثيرات الحاسية كما هى دون إعمال لفكره أو خياله ، " وهذا النوع سرعان ما يتسرب إليه الملل إذا قل المؤثرات الحسية المحيطة به ... و بر من تصرفاته يبدو كالطفل الصغير سريع الملل ، متشوق إلى التنويع ، قليل التعمق نيم ، ١٩٧٥ ، ص ٢٢٦) ويقابل ذوو هذا النمط الطراز الاندماجى من بين طرز التعبير الفنى . ريد " .

٦- النمط الانطوائى الحسى : *ed Sensation Type*

ينزع ذوو هذا النمط إلى تأمل المحسوسات والا ا كالاستماع للموسيقى ، ورؤية المشاهد الطبيعية ، لكنهم يرون فى كل هذا إنعكاساً لحا ة والوجدانية ، فيرون فى تمايل الأغصان آلامهم ، ويرون فى قطرات الندى دموعهم وأحزانهم فى خرير المياه وانفجار البراكين فوران انفعالاتهم " (سيد غنيم ، ١٩٧٥ : ٢٢٦) . ر النوع الطراز الملمسى عند " هـ . ريد " وهو طراز يعتمد على تمثيل الصور الباطنية والتعبير وفقاً لانفعالات الفرد بها ومشاعره نحوها .

٧- النمط الانبساطى الحدسى (الإلهامى) : *Extroverted Intuition Type*

ينزع إلى التخمين والتنبؤ بالأحداث ، ويتسم بالتسرع والمغامرة والتطلع إلى المستقبل ، ميّال إلى السيطرة على العالم الخارجى . وهو يقابل الطراز الإيقاعى من طرز التعبير الفنى عند " هـ . ريد " .

٨- النمط الانطوائى الحدسى (الإلهامى) : *Introverted Intuition Type*

يعتمد على التخمين والتنبؤ ، لكنه لا يبنى أحكامه على أساس مشاهدات واقعية ، أو أدلة حاسية خارجية ، وإنما على أساس خبراته الذاتية واللاشعورية بشكل يشوبه السرعة والعنف ، ويقابل هذا النمط الطراز التركيبى عند " هـ . ريد " .

ويلخص الشكل التالى أنماط الشخصية عند " كارل يونج " وما يقابل كل منها من طرز التعبير الفنى عند " هربرت ريد " :

أنماط الشخصية		طرز التعبير الفني
الانبساطى المفكر	⬅	التعدادى
الانطوائى المفكر	⬅	العضوى
الانبساطى الوجدانى	⬅	الزخرفى
الانطوائى الوجدانى	⬅	التخيلى
الانبساطى الحسى	⬅	الاندماجى
الانطوائى الحسى	⬅	الحسى (الذاتى)
الانبساطى الحدسى	⬅	الإيقاعى
الانطوائى الحدسى	⬅	التركيبى

المرحلة الرابعة : وقد ربط فيها " هـ . ريد " بين الطرز التعبيرية فى رسوم الأطفال ، والأنماط الإدراكية للون Perceptive type، كما خلص إليها " إدوراد بولاو " E . Bullough من تجاربه الخاصة بالفروق الفردية بين الأفراد فى إدراك الألوان المفردة . وكان " بولاو " قد ميَّز بين أربعة أنماط للاستجابة إلى اللون هى :

١- النمط الموضوعى *Objective type* ويتميز بالنزوع إلى التحليل العقلى للون أكثر من الاستجابة الانفعالية ؛ وهو أكثر الأنماط ميلا إلى النقد والتمحيص وإبداء استجابته تبعاً لخصائص اللون ذاته ، كالتشبع ودرجة النصوع ، كما يعد أقل الأنماط إحساساً بالموضوع ، لأنه عاجز عن وضع نفسه فى أية علاقة مباشرة داخلية أو عاطفية به .

٢- النمط الفسيولوجى أو الذاتى *Physiological or Intra - Subjective*، ويستمد استجابته ليس من اللون ذاته ، وإنما من الآثار التى يتركها اللون على ذاته كفرد ، معتمداً على ما يستثيره لديه من تنبيهات وإحساسات داخلية ؛ كالبرودة أو الدفء والحرارة أو البهجة أو الحزن ... إلخ .

٣- النمط الربطى *Associative type* ، ويستجيب تذوقياً للون بقدر ما يستثيره فيه من ذكريات وموضوعات وأشياء ، يتذكرها الفرد ، ويضفى على أساسها صفة معينة على اللون .

٤- النمط الشخصى *Character type*، ويتميز هذا النمط بالمزج بين العناصر الشخصية والعناصر الموضوعية ، فهو يكسب اللون صفة شخصية معينة ، كالبراءة ، أو الهدوء ، أو القلق ، أو المرح ، ويرى " بولاو " أن هذا النمط هو أكثر الأنماط استطيقية حيث تتصف استجابته بالتذوق والحيوية .

وقد أوضح " يونج " أن هناك اتساقاً بين هذه الأنماط الأربعة والوظائف النفسية التى حددها ، فالنمط الموضوعى يقابل التفكير ، والفسيولوجى يقابل الإحساس ، بينما يقابل النمط الربطى وظيفة الوجدان ، والشخصى وظيفة الحدس (Read , 1970 : 94)، كما انتهى "ريد" إلى ربط طرز التعبير الفنى كما تبدو فى رسوم الأطفال بالأنماط الإدراكية لتذوق اللون على النحو التالى :

طرز التعبيـر الفنـــى		الأنماط الإدراكية للون
الطراز التعدادى	⬅	النمط الموضوعى
الطراز الاندماجى والزخرفى	⬅	النمط الفسيولوجى
الطراز التخيلى	⬅	النمط الربطى
الطراز العضوى ، الإيقاعى ، والتركيبى	⬅	النمط الشخصى

وفى نهاية عرضنا لهذه المراحل يمكن القول بأن التصنيف الثمانى " لهربرت ريد " يعد أكثر مرونة وسلاسة من التصنيف الثنائى " لفيكتور لونفيلد " . فهو أكثر قابلية لاستيعاب التنوعات المتوقعة فى الأساليب والاتجاهات التعبيرية لدى الأطفال ، تبعاً لما بينهم من فروق وتباينات ، مما يساعد على اكتشاف هذه الاتجاهات ، وتهيئة سبل الرعاية والتنمية والتوجيه اللازمة لها ، وبما يحفظ لكل طفل شخصيته الفريدة المتميزة .

ومع ذلك فإن هذا التصنيف لا يخرج عن كونه محاولة وصفية يعوزها المزيد من التحقق التجريبى للظروف أو العوامل التى يمكن أن تؤثر على طراز الطفل فى التعبير . ومع أن " ريد " قدّم تصنيفه للطرز على أنه تصنيف تجريبى ، إلا أن الطريقة التى اتبعها فى الوصول إليه تفتقد إلى مقومات المنهج التجريبى المتعارف عليه فى البحث العلمى ، ومنها التحكم فى المتغيرات المختلفة المتوقع أن تؤثر على نمط تعبير الطفل فى الفن ، كالعوامل البيئة والثقافية والجسمية والعقلية وخبرات الطفل ، وموضوعات التعبير وغيرها ، للوصول إلى العلاقات السببية بينها وطراز التعبير . ومن ثم فإنه عندما نتساءل - فى

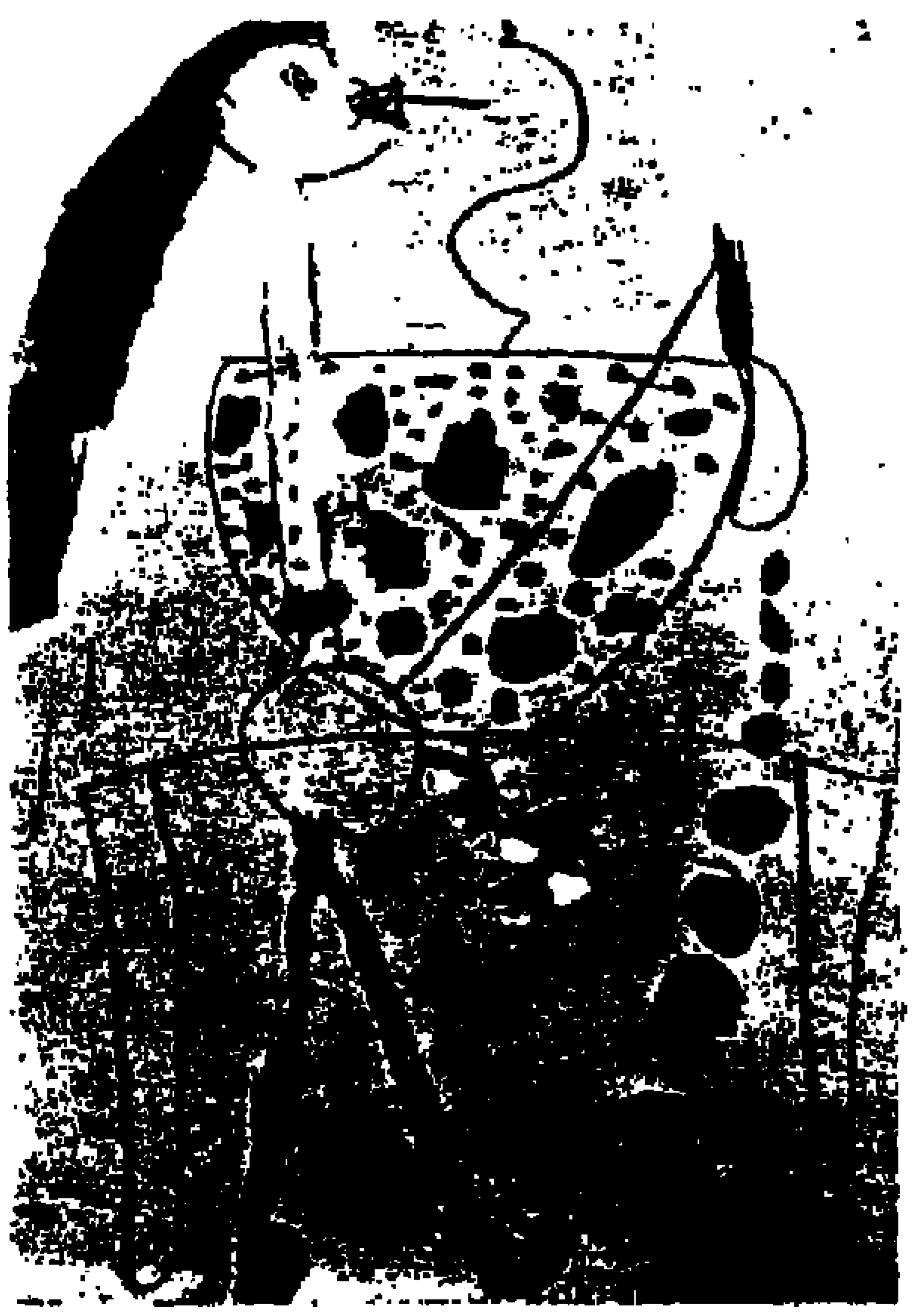
شكل (٩٠) حفل موسيقى، طفل ١٢ عاماً ، نمط انطوائى حسى ، طراز تعبيرى .

إطار تصنيف " هـ . ريد " - عن كيف ومتى ينمّى الطفل طرازاً إيقاعياً أو عضوياً ؟ فإننا لا نجد جوابا شافياً . (عبد المطلب القريطى ، ١٩٧٦ : ٣٥) .

كما أن ربط " ريد " لفئات تصنيفه بأنماط الاتجاهات الإنبساطية - الانطوائية عند " كارل يونج " يُعد ربطاً تعسفياً يحتاج إلى إعادة النظر لعدة أمور من بينها أن الأنماط النفسية التى اقترحها " يونج "- كما يقول محمد عماد الدين اسماعيل (١٩٥٩ : ٣٧ - ٣٨) - لا تمثل إلا الحالات المتطرفة من الشخصيات ، على حين أن السواد الأعظم من الناس عبارة عن خليط منها بدرجات متفاوتة وكثيرة جداً .

بالإضافة إلى أن الأنماط النفسية ذاتها قد لا تتبلور سوى فى مرحلة متقدمة من العمر ، ومن هنا فإنه حتى لو افترضنا جدلاً أن تصنيف " ريد " ينطبق على الكبار - الذين لم يضعه أساساً من أجلهم - فإنه لن يصدق تماماً على الأطفال الذين خصّهم به .

ويبدو أن هذا الربط بين الطرز التعبيرية والأنماط النفسية كان من قبيل إظهار بعض التطبيقات لنظرية كارل يونج التحليلة فى مجال التعبير الفنى للطفل ، حيث ينظر البعض (هول وليندزى ١٩٧١ : ١٤٥) الى "هربرت ريد " كواحد من كبار المفكرين الذين قبلوا مسلمات "يونج " الأساسية فيما يتعلق بالشخصية ، وأيدوا نظريتة ، وعملوا على تنميتها .



شكل (٩١) منظر طبيعي ، طفل ، تسعة أعوام ، نمط انطوائي حدسي ، طراز تركيبي .

شكل (٩٢) حلوى العيد
طفلة خمسة أعوام ، طــراز حسي ، أو ذاتي ، حيث التأكيد على استطالة الرقبة ، وعضو الإحساس الداخلي الخاص بتوصيل الطعام من الآنية إلي المعدة .

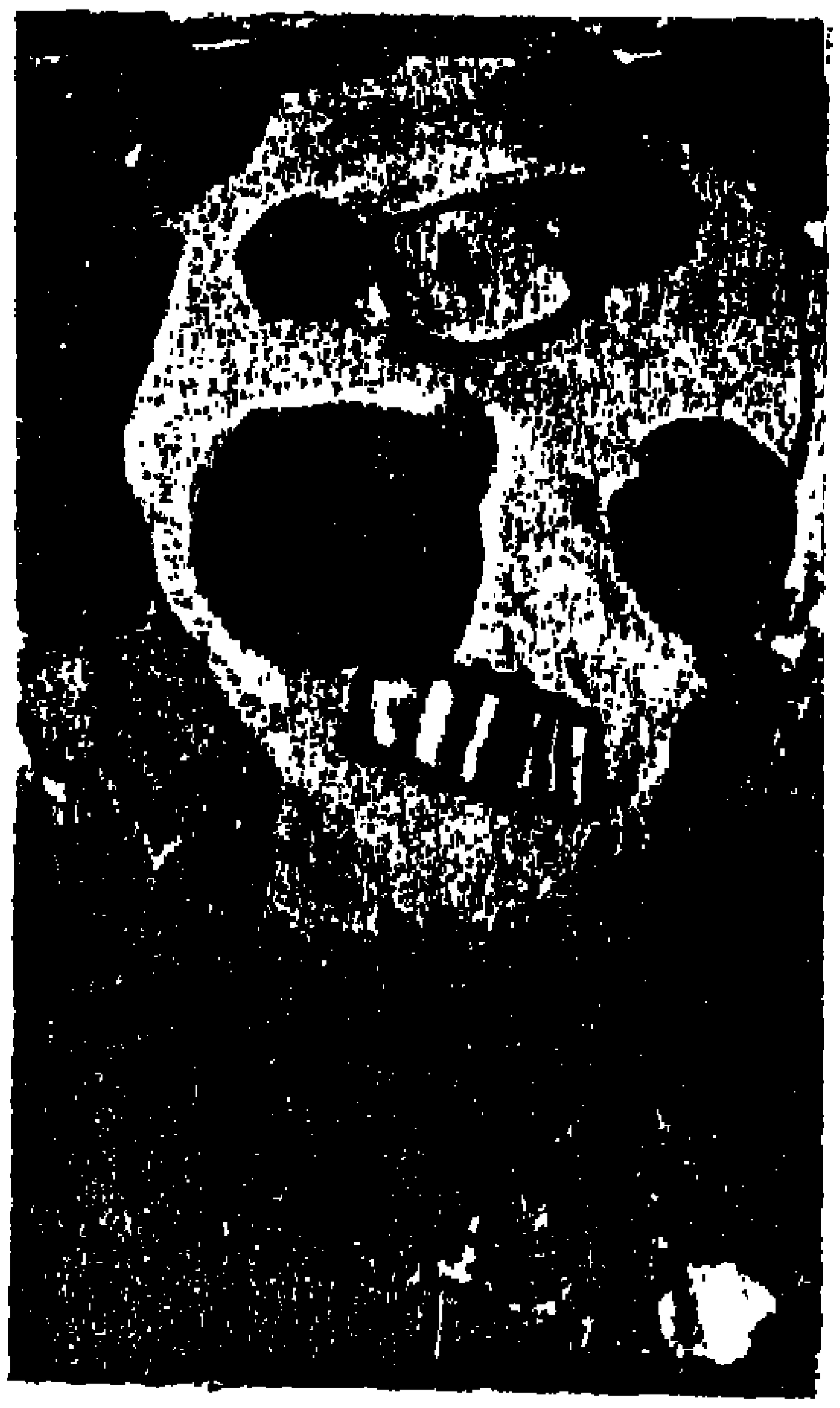
شكل (٩٣) السحــــرة ، طفلة ١١ عاما ، نمط انطوائي وجداني ، طراز تخيلي .

شكل (٩٤) " توم " ، طفله ١٢ عاما ، نمط انطوائي حدسي، طــراز تركيبي .

شكل (٩٥) بائعة الزهور، طفلة ١٢ عاماً ،
نمط انطوائــــي وجداني ، طراز تخيلي مع
مظاهر تعبيرية .

شكل (٩٦) رأسان ، طفلة ، ١١ عاماً ،
نمط انطوائي حسي ، طراز تعبيري .

شكل (٩٧) انثى ، ١٦ عاماً
نمط انبساطي حدسي ، طراز إيقاعي .



شكل (٩٨) مع محبة إستر ، طفلة
أربعة أعوام ، طراز ذاتي ، أو حسي .

الأشكال من ٨٦ - ٩٨ نقلاً عن : (Read,1970)

الفروق بين رسوم الذكور والإناث

ليس هناك من شك فى أن العوامل البيولوجية تعد من أهم أسس الفروق بين الجنسين ، إلا أنه من المؤكد أيضا أن العوامل البيئية الاجتماعية والثقافية تلعب دورا حيويا فى تمايز هذه الفروق وتأكيدها وتعزيزها من خلال عمليات التطبيع الاجتماعى ، والتنميط الجنسى التى يتعرض لها الطفل ، وما يمارسه من تقليد واقتداء وتوحد . حيث يكتسب معايير سلوكيه ويكوّن اتجاهات ، ويمارس نشاطات تبدو ملائمه للسلوك الجنسى المحدد له ، والمصطلح عليه إجتماعيا من قبل الثقافة التى يعيش فى إطارها ، والجماعة التى ينتمى إليها .

وتؤكد دراسات علم نفس النمو أن الأطفال مع قرب نهاية مرحلة الطفولة وبداية المراهقة ينزعون إلى الانخراط فى شلل من نفس نوع جنسهم ، ويمارسون سويا أنشطة وألعابا تختلف من البنين إلى البنات . وغالبا مايصاحب ذلك تعصبا لجنسهم ، وانسحابا إراديا بعيداً عن الأقران من الجنس الآخر بل ورفضهم . كما يزداد شعور الطفل بالفروق الموجودة بينه وأفراد الجنس الآخر ، وبدوره الجنسى المناسب . وتأخذ هذه المشاعر فى الاطراد حتى تبلغ أقصاها مع مايطرأ على الجسم من تغيرات ، ومع ظهور الخصائص الجنسية الأولية والثانوية فى مرحلة المراهقة ، أو البلوغ الجنسى .

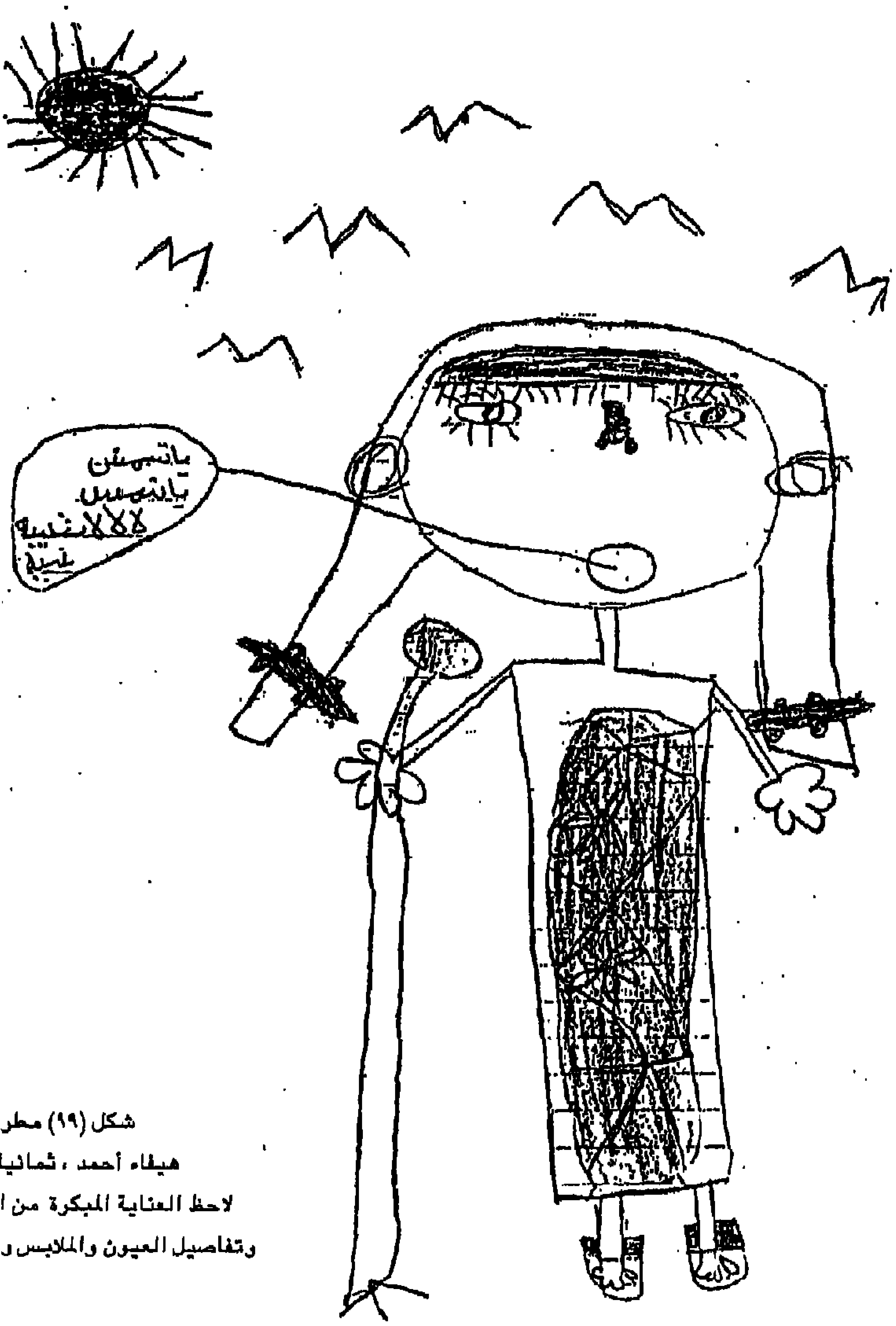
وينعكس هذا كله على سلوك الطفل وخصائص شخصيته ، وميوله واهتماماته ، وصداقاته وعلاقاته ، كما ينعكس أيضا على رسومه باعتبارها مظهرا من مظاهر سلوكه ونشاطه العقلى . وتبدو الفروق بين رسوم الأطفال أكثر وضوحا مع بداية مرحلة المراهقة المبكرة (سن الثانية عشرة أو الثالثة عشرة) . إلا أنها قد تظهر فى رسوم بعض الأطفال مبكراً ابتداء من سن التاسعة ، وربما قبل ذلك (أنظر شكل ٩٩) .

ونظرا لما للفروق بين رسوم الجنسين من أهمية ودلالات نفسية وغائية وتطبيقات تربوية فقد تناولتها دراسات كثيرة (حمدى خميس١٩٥٦ ، Read,1970,Gaitskeel & Hurwitz,1970, محمود البسيونى ١٩٧١، عبلة حنفى ١٩٧٢ ، ١٩٧٩ ، مصطفى عبد العزيز ١٩٧٣، Lowenfeld&Brittain,1982,Wilson &Wilson,1982) .

ويمكن تلخيص الفروق بين رسوم أفراد الجنسين ، وتصنيفها علي النحو التالي :

أ - من حيث الموضوعات المفضلة :

يميل أفراد كل جنس إلى رسم موضوعات مستمدة من الإهتمامات والنشاطات التى يمارسونها ، ومن الطبيعة المميزة لنوع جنسهم . فالذكور غالباً مايفضلون رسم الموضوعات التى تعكس القوة الجسمية والعضلية ، والتى يغلب عليها طابع الحركة والعنف كتسجيل الموضوعات البطولية مثلما تبدو فى



شكل (١٩) مطربة .
هيفاء أحمد ، ثمانية أعوام ،
لاحظ العناية المبكرة من الطفلة بالشعر
وتفاصيل العيون والملابس ومكملات الزينة .

الحروب والمعارك والقصص التاريخية . ومواقف العمل كالبناء والتصنيع ، والرياضات العنيفة ككرة القدم وركوب الخيل وسباقات السيارات والدراجات ، ورسم الآلات والمعدات الميكانيكية ، ووسائل النقل كالمركبات والقاطرات والجرّارات والطائرات .

أما الإناث فتنزعن إلى رسم موضوعات أكثر اتصالاً بنشاطات الأنوثة كالأعمال المنزلية ، وتنسيق الزهور والأثاثات ، والطيور والحيوانات ، والعرائس والفراشات وحفلات الزفاف . كما يرسمن الأشياء الساكنة والموضوعات المثيرة لهن من الناحية الجمالية .

وتعكس هذه الفروق إلى حد بعيد اهتمامات أفراد كل جنس بوجوه معينة من الحياة ، والنشاطات

التى يمارسونها فى إطار الدور الذى يلعبونه داخل الجماعة التى ينتمون إليها . وتبعاً لعمليات التطبيع والتنميط الجنسى داخل ثقافتهم المعيّنة . وما يترتب على ذلك كله من تنمية وتطوير هُوياتهم الجنسية ، وإكسابهم أنماطاً سلوكية محددة تتمشى معها . ويبدو أن للخلفية الثقافية علاقة وثيقة بالفروق فى مظاهر التعبير الفنى بين الذكور والإناث وتباينها من بيئة إلى بيئة . حيث تختلف أدوار الجنس من جماعة بشرية إلى أخرى ، وتتوزع على مدى واسع ؛ فأداء الأعمال البدنية الشاقة قد يكون من الأدوار التقليدية للذكور فى جماعة ما ، وربما يعد من المهام المتعلقة بأدوار الإناث فى جماعة ثانية ، فقد كشفت نتائج بعض الدراسات التى أجريت على أطفال الهنود الشرقيين أن البنات أظهرت إهتماما أكبر من البنين برسم أدوات العمل ، بينما فضل البنين رسم الزهور .

٢- من حيث الرموز المتضمنة فى الرسوم :

يرتبط باختلاف الموضوعات التى يرسمها أفراد الجنسين اختلافات أخرى تتعلق بنوعية الرموز الشائعة فى رسومهم . فالأولاد يعنون برسم بعض الرموز المرتبطة بخبرات غريبة وخطرة ، كالآلات والأشياء الميكانيكية والدراجات ، وأدوات الحرب ، والعمل ، والجريمة والتدخين . كما يميلون إلى استخدام الرموز اللغوية والكتابات كالمأثورات .

بينما تميل الإناث إلى رسم عدد أكبر من رموز الأشكال الإنسانية والبيئة المنزلية ، والرموز المعبرة عن مشاعرهن وعواطفهن ، كالقلوب وأكاليل الزهور ، وأغصان الزيتون وحمامات السلام ، والفراشات والطيور .

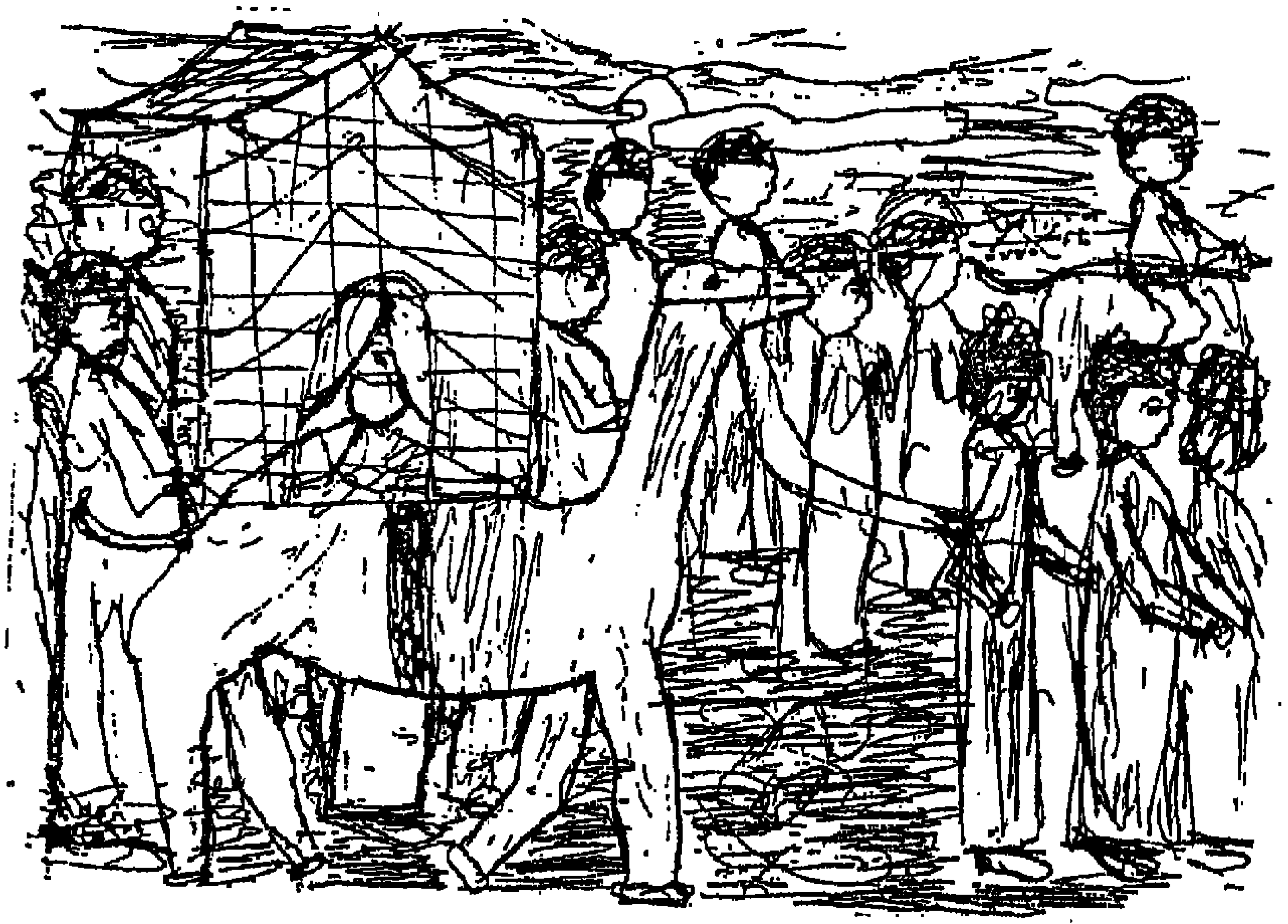
٣- البيئة الماثلة فى الرسم :

البيئة الماثلة فى رسوم البنات مستمدة غالبا من داخل المنزل بدرجة أكبر مماهى عليه فى رسوم الأولاد الذين يعكسون فى تعبيراتهم جو البيئة الخارجية . وهو مايتضح من طبيعة الموضوعات والرموز التى سبق الإشاره إليها .

ولعل مرجع ذلك هو أن المنزل يمثل محورا مركزيا لاهتمامات البنات ، ويحظى بقدر كبير من تفكيرهن ، حيث يرجّح - تقليديا وفى معظم الأحوال بالنسبة لثقافتنا - تطبيعهن على تحمل المهام والمسئوليات المتعلقة بالنشاطات داخل المنزل ، بينما يعطى الذكور تشجيعا واستقلالية أكبر للانطلاق والمخاطرة فى نشاطات خارج نطاق المنزل ، مما يتيح لهم احتكاكات أوسع ، ومشاركات أكثر تنوعاً فى البيئة الخارجية .

٤- من حيث الطابع العام للرسم :

رسوم البنين يغلب عليها الطابع التعبيرى ، والاهتمام بتضمين الحركة والانفعالات القوية ، وعدم الإلتزام بالواقعية البصرية . ومن ثم تتسم الأشكال المرسومة فيها بالتحريف والمبالغة والحذف والتلخيص والإهمال والرمزية ، وقد تتسم أيضا بالطابع الكاريكاتورى .

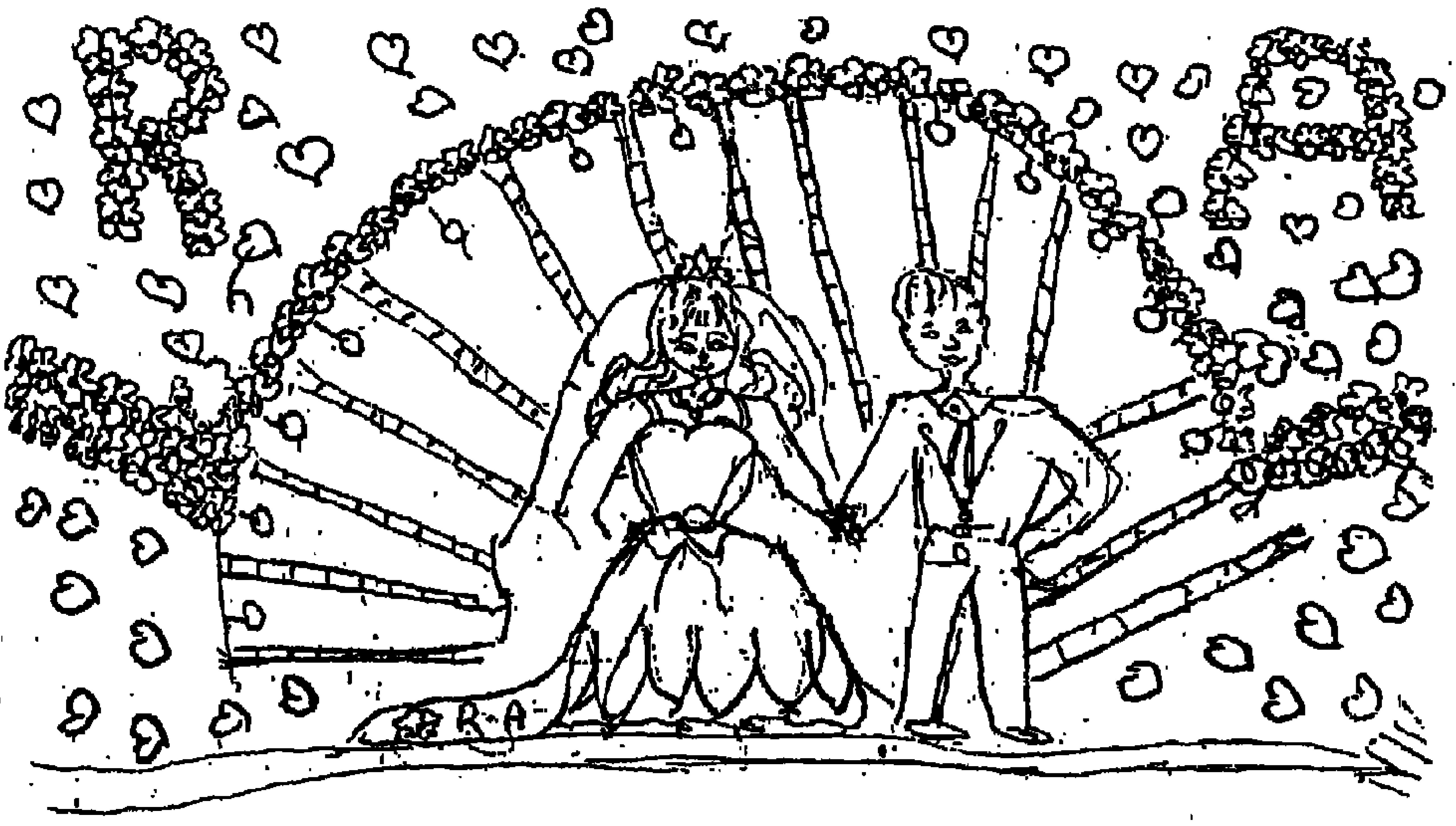


شكل (١٠٠) " فرح ريفى " ، ذكر ، ١٦ عاماً ، ثانية ثانوى .

يلاحظ على الشكل قوة الخطوط وتقطعها ، والتأكيد على الجانب التعبيرى عن الموضوع ، والنزعة الاجمالية فى معالجة الأشكال الماثلة فى الرسم دون عناية كبيرة بالتفاصيل وذلك على العكس من رسوم الإناث .

شكل (١٠١) كرة السلة ، ذكر ١٧ عاماً ، الصف الثانى الثانوى .

يغلب على الرسم طابع الديناميكية والحركة ، وتضمين الجانب الانفعالى ، كما يلاحظ العناية بإبراز القوة العضلية فى أجسام اللاعبين مما قد يعكس اهتمام المراهق بصورة الجسد وتوحده مع الموضوع . كما يبدو الاهتمام واضحاً بالأضواء والظلال ، وقوة الخطوط وتأكيدها .



شكل (١٠٢) " حفل عرس " أنثى ١٦ عاماً ، الصف الثانى الثانوى .

لاحظ العناية بالجانب التنسيقى الزخرفى فى التكوين ، وشيوع رموز معينة كالزهور والقلوب . لاحظ أيضاً كيف وحدت المراهقة بين شخصيتها وشخصية العروس بكتابة الحرف "R" بالزهور أعلى اليسار بخلفية الصورة وهو الحرف الأول من اسمها شخصياً ثم وحّدت بين شخصية أبيها وشخصية العريس بكتابة الحرف "A" أعلى اليمين بخلفية الصورة ، وهو الحرف الأول من اسم الأب .

بينما يغلب على رسوم الإناث الطابع الزخرفى مع تأكيد المظاهر الواقعية كالنسب الطبيعية للأشكال ، وقيم سطوحها ، وتفاصيلها . بل إنهن غالبا مايفضلن رسم الأشياء والموضوعات المشبعة لهذه النزعة ، والمرضية لحبهن التنسيق والترتيب والزخرفة ، كالزهور ، والأشجار ، والملابس المزركشة ، والمفروشات ، والوجوه الإنسانية ، مع العناية الفائقة بتقسيماتها وتفاصيلها . ولعل فى ذلك مايعكس اهتماماتهن الأنثوية بالناحية التزيينية ، وحرصهن على إضفاء مظاهر الجمال ، والعناية بها ، سواء على المستوى الشخصى فى مظهرهن الخارجى ، أم على المستوى الأسرى داخل المنزل .

٥- من حيث تفاصيل الرسم :

يرتبط بسيادة الطابع التعبيرى فى رسوم البنين اهتمامهم بإبراز الصورة العامة لموضوع الرسم ، والاكتفاء بالخطوط الإجمالية الكلية للأشكال المرسومة دون عناية ملحوظة بتفاصيلها . بينما تظهر البنات اهتماما أكبر من الأولاد بالتفاصيل ؛ كالرموش والحواجب والشفاه ، وإنسان العين وتسريحات الشعر عند رسم الوجوه الإنسانية مثلا ، وتسجيل ملامس سطوح الأشياء والأضواء والظلال وغيرها ، مما يتمشى مع سيادة الطابع الزخرفى والواقعى فى رسومهن .

شكل (١٠٣) " حفل عرس " أنثى ١٨ عاماً ، الصف الثانى الثانوى .

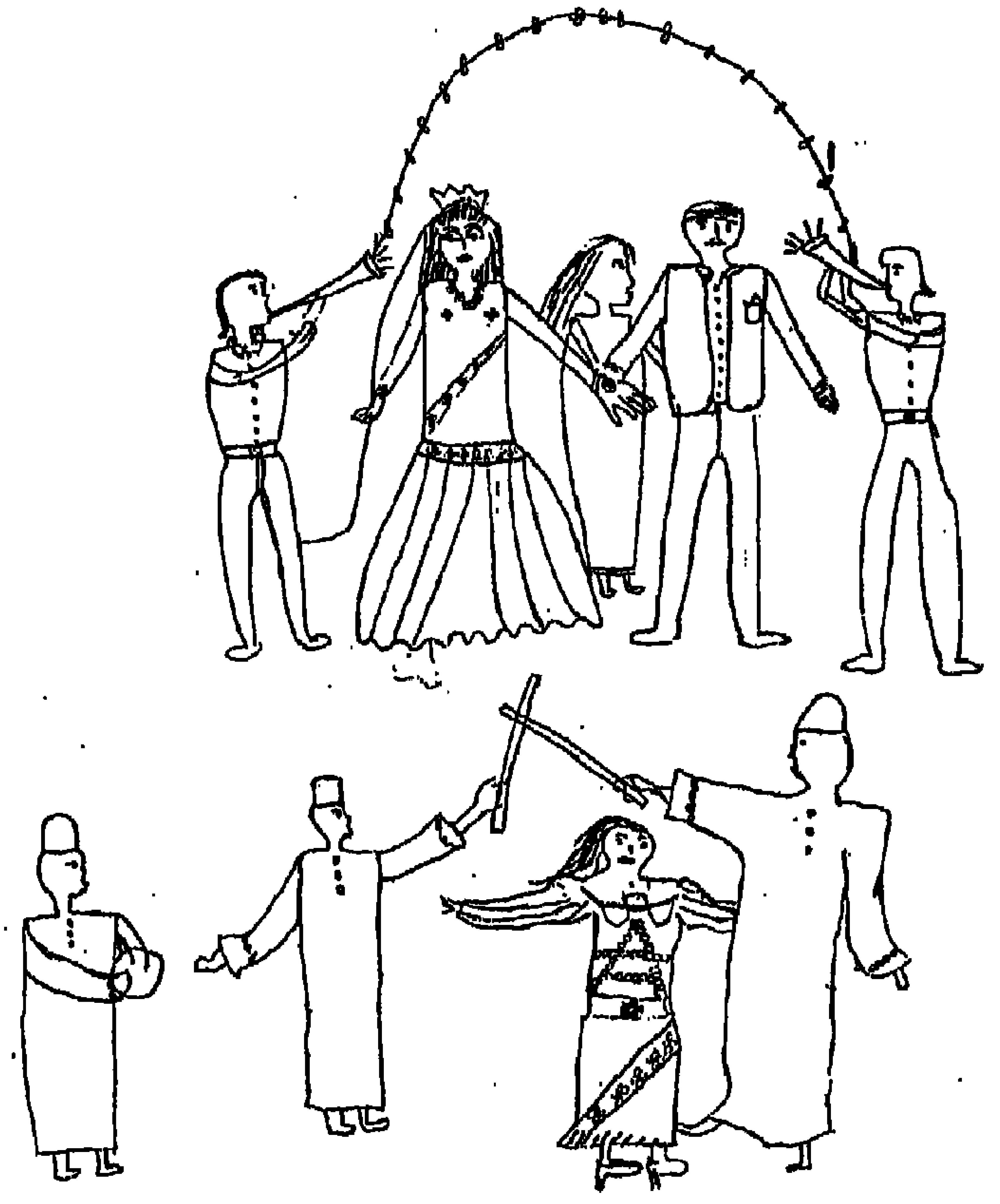
لاحظ النزعة الواقعية فى خطوط الرسم ، والاهتمام بالمنظور الخطى ، ومن خلال وضع الأشخاص فى مسطح الصورة ، والعناية الواضحة بتصفيفات الشعر والتفاصيل وتقسيمات الأرضية ، إضافة إلى التعصب لنوع الجنس حيث الغالبية العظمى من الأشخاص الماثلين فى الرسم من الإناث .

شكل (١٠٤) " حفل عرس " ، أنثى ١٨ عاماً ، الصف الثالث الثانوى .

يبدو الرسم كما لو كان لقطة فوتوغرافية حيث الخطوط رقيقة وواقعية ، كما يبدو التمثيل المنظورى واضحاً من خلال تنظيم الأشخاص فى مسطح الصورة بحيث نجد التفاصيل أكثر وضوحاً وكثافة فى مقدمة الرسم ، وتقل شيئاً فشيئاً فى مؤخرة الصورة .

٦- من حيث خطوط الرسم :

تتسم خطوط الأشكال فى رسوم الذكور بالقوة والصرامة وحدة الزوايا ، وعدم الاتصال والتحديد ، حيث يبدو الخط الواحد مؤلفا من عدة خطوط متقطعة متجاورة ، مما يضفى على رسومهم طابعاً تعبيرياً ، ويعكس القوة العضلية للذكور من خلال الضغط على أقلام الرصاص .



شكل (١٠٥) زفة العروسين ، محمد عادل مدبولى ، ١٤ عاماً .

لاحظ الصيغة الإجمالية للأشكال المرسومة وتغليب نوع الجنس من خلال الكثرة العددية للذكور .

أما الإناث فتبدو خطوطهن صريحة ومتصلة ورقيقة ، وتبدو فى أغلب الأحوال كأنها قد نُظمت على مهل ، ورُتبت بأناة . وإذا ماطلب إليهن الرسم باستخدام أقلام الألوان السائلة (الفلوماستر) فإنهن غالبا مايبدأن بأقلام الرصاص أولا ، كما ينزعن إلى استخدام المحاة من قبيل الحرص على إخراج خطوط الرسم مضبوطة ونظيفة ، ومن ثم فهن يستغرقن وقتا أطول من البنين فى إنهاء رسومهن .

٧- من حيث الألوان المستخدمة فى الرسم :

يميل الذكور إلى استخدام الألوان الممزوجة المتداخلة غير الصريحة ، ويعكسون من خلالها إحساسات بالحركة والديناميكية .

بينما تستخدم البنات ألوانا صريحة وزاهية تعطى انطباعا بالاستاتيكية والترتيب ، كما يبدين اهتماما أكبر لإثراء السطوح اللونية بالتأثيرات والأنماط الملمسية والزخرفية للأشكال .

٨- من حيث نوع الأشخاص الماثلة فى الرسم :

يبدى كل من البنين والبنات اهتماما كبيرا برسم أشخاص من نوع جنسهم ، وربما يعطونها اهتماما

أكبر مما يعطونه للهيئات الممثلة لأفراد الجنس الآخر ويطرق مختلفة ، كتكبيرها وتأكيد خطوطها . فالبنين تشيع فى رسومهم صور الذكور بدرجة أكبر من صور الإناث ، والعكس صحيح أيضا بالنسبة للبنات .

وربما يرجع ذلك إلى مايلاحظ من تعصب أفراد كل جنس لنوع جنسهم فى الفترة مابين نهاية مرحلة الطفولة وبداية المراهقة ، ونزوعهم إلى تأكيد ذواتهم بشتى السبل ومن خلال الرسم ، كلما تزايد شعورهم بهُوياتهم الجنسية . ولعل ممايؤدى إلى ذلك أيضا طبيعة الموضوعات التى يرسمها أفراد الجنسين ، وارتباط النشاطات المتضمنة فيها بنوع جنس صاحب الرسم ذاته .

شكل (١٠٦) " العيد " جيهان عبدالغفار ، عشر أعوام .

لاحظ الجمع بين التسطيح - فى رسم الأشخاص - والمنظور - فى رسم الأرجوحة - وكذلك الوعى المبكر بالخصائص الجنسية ، وتغليب الجنس الأنثوى فى الرسم .

وقد اتضح أن تفضيلات الأولاد والبنات لرسم شخوص من نفس نوع جنسهم لاترتبط فقط بالموضوعات الحرة التى يرسمونها ، وإنما تظهر فى المواقف الاختبارية المقننة - أيضا - كما هو الحال عندما يطلب إليهم رسم شخص ما ، وفقا لاختبار ارسم شخصا «DAP» . وتتزايد النزعة إلى ذلك مع زيادة العمر الزمنى ، لاسيما بعد سن التاسعة . وقد تأكدت هذه النتائج من خلال عدة دراسات تناولت تحليل رسوم الشكل الإنسانى Human Figure Drawings "H F Ds " التى أنتجها أطفال من أعمار زمنية وبيئات مختلفة (Weider & Nolles , 1953 , Bi-ellianskas, 1960 , Heinrich & Triebe, 1972 ,Tolor & Tolor, 1974, Brown , 1979) على أنه قد يحدث أن يرسم الأطفال أشخاصا معينين من نوع الجنس المخالف ، لكثرة احتكاكهم بهم ، وتعاملهم معهم ، أو لكونهم يشعرون نحوهم بالألفة والقرب والعاطفة الجياشة ، مثلما هو الحال عند الأطفال الصغار عندما يرسمون أمهاتهم .

ومن الجدير بالذكر أن الفروق بين الجنسين فى معظمها فروق لاترتبط بموضوعات محددة ، وإنما يمكن أن تنعكس حتى فى رسومهم بالنسبة للموضوع الواحد . اذ ينتقى أفراد كل جنس من المشاهد والعناصر والرموز ما يتفق وطبيعتهم الذكرية أو الأنثوية . ففى موضوع مثل " الحرب " قد يركز الأولاد بدرجة أكبر على إبراز مشاهد المعدات الحربية - كالدبابات والطائرات - وحركتها ، والالتحام والتدمير ، والتعبير عن جو المعارك ومايتميز به من انفجارات ونيران ودخان ، وإظهار الانفعالات المتباينة على وجوه الأشخاص ، بينما قد تهتم البنات بالتعبير عن المواقف الإنسانية من خلال مشاهد الغوث والإنقاذ والتمريض ، وربما يعكسن طبيعتهن الرقيقة ورغبتهن فى السلام باستخدام رموز معينة ، كأغصان الزيتون ، وحمامات السلام .

من زاوية أخرى فإنه رغم ما للعوامل البيولوجية من تأثير فى الفروق الفردية بين الجنسين ، إلا أن ماينبغى التأكيد عليه هو أن للبيئات الإجتماعية والثقافية دوراً لايمكن إنكاره على الأقل بالنسبة للفروق المتعلقة بالمظاهر السلوكية ، من خلال ماتمنحه هذه البيئات لكلا الجنسين من فرص تفاعل واحتكاك وخبرات مشتركة ، أو ماتضعه من قيود على هذا التفاعل . ويبدو أنه كلما كانت المجتمعات والثقافات التى ينتمى إليها الأفراد أكثر جموداً وتقليدية وصرامة فى تحديد الأدوار الجنسية ، وكلما كانت أكثر تنميطاً للنشاطات والمهام المرتبطة بها ، إزداد التمايز فى مظاهر السلوك الاجتماعى لأفراد الجنسين وفى سماتهم الشخصية ، وفى أدوارهم الأسرية والمهنية ، كما يتوقع - تبعا لذلك أيضا - أن تزداد الفروق بين رسومهما .

الفروق بين الجنسين فى رسوم الأطفال الصم :

فى دراسة تجريبية للمؤلف (١٩٧٦) عن خصائص رسوم الأطفال الصم مقارنة برسوم الأطفال العاديين فى مرحلتى الطفولة الوسطى ٦ : ٩ أعوام والمتأخرة ٩ : ١٢ عاماً . استهدف فى جانب منها دراسة أثر متغير نوع الجنس على رسوم الصم فى هاتين المرحلتين بعد تثبيت عوامل الذكاء ، والمستوى الاقتصادى - الاجتماعى والعمر الزمنى ، وموضوعات الرسم ، وشرحها والخامات والأدوات المستخدمة ، والزمن المستغرق فى الرسم ، ومتغيرات تحليل الرسوم . أسفرت المقارنة بين رسوم البنين والبنات فى كل مرحلة عمرية عن الفروق الجوهرية التالية :

على مستوى مرحلة الطفولة الوسطى (٦ : ٩ اعوام) :

١- البنين يُضمّنون رسومهم عناصر مختلفة ومتنوعة (كالمنازل والأشجار والأشخاص .. الخ) على عكس البنات اللاتى رسمن عناصر محدودة . وقد أرجع الباحث ذلك إلى أن البنين الصم خبراتهم أكثر اتساعا من البنات ، نظرا لما يتاح لهم من حرية ومشاركة ، مقابل مايفرض على البنات من قيود تجعلهن يمضين معظم وقتهن داخل المنزل ، مما يحد من فرص تعرفهن على العالم الخارجى ، ومشاركتهن فى الخبرات والنشاطات المختلفة .

٢- كلٌ من البنين والبنات يُغلِّب أفراد جنسه على الجنس الاخر فى الرسم ، إلا أن البنات يغلبن جنسهن بوسائل أكثر تأكيدا وتعددا من البنين . كالعناية الخاصة بهيئاتهن ، والمبالغة فى أحجامهن ، والكثرة العددية . وربما يرجع ذلك إلى شعورهن أكثر من البنين بالقصور ، كما قد يشير إلى توحدات أقوى مع نوع الجنس ؛ نظرا لنضجهن المبكر ، وتمضيتهن وقتا أطول داخل المنزل مع نموذج الأم .

وعلى مستوى مرحلة الطفولة المتأخرة (٩ : ١٢ عاماً) :

١- كانت خاصية المبالغة والتحريف فى العناصر والأشكال المرسومة أكثر شيوعا فى رسوم البنين منها فى رسوم البنات ، وقد يكشف ذلك عن تضمين البنين انفعالات أقوى فى رسومهم للموضوعات نتيجة مشاركتهم المتزايدة فى الأنشطة والخبرات المختلفة .

٢- كانت البنات أكثر ميلا للرسوم ذات البعدين (المسطحة) من البنين ، بينما كان البنين أكثر إيحاءً فى رسومهم بالبعد الثالث .

ويبدو أن الرسوم والأشكال ذات البعدين أكثر ملاءمة لأن تحقق البنات من خلالها إشباعا لنزعتهن إلى تأكيد المظاهر الخارجية للأشياء وإضفاء الطابع الزخرفى عليها .

يؤكد ذلك ماأسفرت عنه النتائج من أن البنات كن أكثر اهتماما من البنين بإثراء الأشكال والعناصر المرسومة بالقيم الملمسية والزخرفية من البنين ، وذلك بإحداث تأثيرات تنقيطية وخطية على السطوح . (عبد المطلب القريطى ، ١٩٧٦ : ١٥٤ - ١٥٦، ١٨٤ - ١٨٧) .

الفروق بين رسوم الأطفال الصم وذوي السمع العادي

حظيت الاستعدادات الفنية لدى الطفل الأصم باهتمام بعض الباحثين منذ فترة بعيدة . فقد طبق بنتنر (Pintner,1941) اختبار مكادورى للفن على ٧٠٠ من الأطفال الصم وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق طفيفة فى الحكم الفنى بين الصم وذوى السمع العادى على العكس مما هو عليه الحال فى اختبارات الذكاء اللفظية والتحصيل الدراسي ، وأكد الباحث على ضرورة الاهتمام بدراسة جوانب الاستعدادات الفنية عند الصم أملاً فى اكتشاف أنهم أقل إعاقة فيها من الآخرين ، والعمل على حسن توظيفها واستخدامها فى تربية الصم وتدريبهم . وأوضحت نتائج دراسة أجراها « مايكل بست» (Myklebust,1960) أن الصم ليسوا أقل من العاديين من حيث الحكم الفنى .

كما قامت « مارى لامبارد » (Lampard,1960) بتحليل رسوم ٢٠ طفلا من الصم تم جمعها لمدة ست سنوات بدأت منذ التحاقهم بالمدرسة فى سن الرابعة ، بهدف اكتشاف الفروق بين هذه الرسوم ورسوم أقرانهم العاديين . وقد قُوِّمت الرسوم من حيث الشكل واللون والخط والتقنية والموضوع . ولم تجد الباحثة فروقا سوى فى التقنية والموضوع .

فمن حيث التقنية تبين أن مهارات تناول المواد لدى الصم أقل مما هى عليه لدى الأطفال العاديين . وأن طريقة العمل يغلب عليها السرعة وتفتقر إلى الأناة والاعتناء . وأن الرسوم غير متقنة وتتسم ببساطة التخطيط وقلة التنظيم ، وبالجمود والتماثل فى الأشكال . كما أظهر الصم قدرا ضئيلا من الاهتمام والجدية فى العمل ، ويبدو أنهم يستمتعون بممارسة النشاط أكثر من حرصهم على النتيجة النهائية للعمل .

أما من حيث الموضوع فقد جاءت معظم رسوم الصم غير ذات موضوع Non - Objective، كما جاءت الرسوم التمثيلية موجزية إلى حد بعيد ،ترمز لأشكال مألوفة يكيفونها ببعض التغيير لمستوى محدد من الموضوع . كما تضمنت الرسوم قليلا من الأحداث والحيوانات والناس والحركة والتفاعل ، ويبدو أنها لم ترسم بناء على فكرة أو لتحكى قصة أو لتقديم تعليق على العالم المحيط بهم ، كما جاءت فى معظمها خالية من التخييل والسرد القصصى .

وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة قامت بها « راولى سيلفر » (Silver,1966) على عينة من الصم تراوحت أعمارهم بين ٨ و ١٧ عاماً ، وخلصت منها إلى وجود دلائل فى رسوم الصم على الحكى القصصى ، والتفاعل ، والرغبة فى الاتصال ، والمهارة الادائية ، والتخطيط والتلقائية ، والحساسية للقيم الفنية ، والاهتمام بالعمل والاستمتاع به . وربما يرجع هذا التعارض فى نتائج دراستى « لامبارد وسيلفر » إلى إختلاف المدى العمرى لعينتى الدراستين وما يترتب عليها من اختلافات فى النمو العقلى والحاس حركى والخبرى ومن ثم النمو الفنى .

وكان من بين أهداف الدراسة التى أجراها المؤلف (١٩٧٦) الكشف عن الفروق بين رسوم الطفل الأصم والطفل ذى السمع العادى فى كل من مرحلتى الطفولة الوسطى والمتأخرة (٦ - ١٢) . وتضمنت المتغيرات الرئيسة لتحليل الرسوم مايلى :

- وصف العناصر المرسومة .
- نوعية تنظيم العناصر المرسومة .
- المظاهر الناتجة عن علاقات العناصر المرسومة .
- تمثيل عناصر الموضوع .
- تقنية الرسم .
- أثر جنس المفحوص فى الرسم .

ويمكن إجمال نتائج المقارنات التى أجريت بين رسوم الصم وذوى السمع العادى فيما يلى :

١- ينزع الصم إلى ملء وحشو رسومهم بالعناصر والمشاهد التى يغلب عليها الطابع غير الهندسى ، والازدحام بالتفاصيل بشكل يفوق ذوى السمع العادى .

٢- لوحظ على رسوم الصم - خاصة فى مرحلة الطفولة الوسطى - أنه مع كثرة العناصر التى يرسمونها شيوع التفكك وعدم التفاعل فيما بين العناصر المرسومة .كما أنها أقل تمثيلا لأحداث الموضوعات المعطاة ، و تبين أيضا أن رسومهم تتضمن قليلا من المبالغة والحذف ، وذلك على العكس من رسوم ذوى السمع العادى .

وتتحسن مقدرة الصم فى مرحلة الطفولة المتأخرة على تضمين التفاعل بين العناصر المرسومة ، والتعبير عن أحداث الموضوعات المعطاة . إلا أن نسبة رسومهم التى يغلب عليها التفكك وعدم الايحاء بالموضوع تظل أعلى من مثيلاتها فى رسوم ذوى السمع العادى .

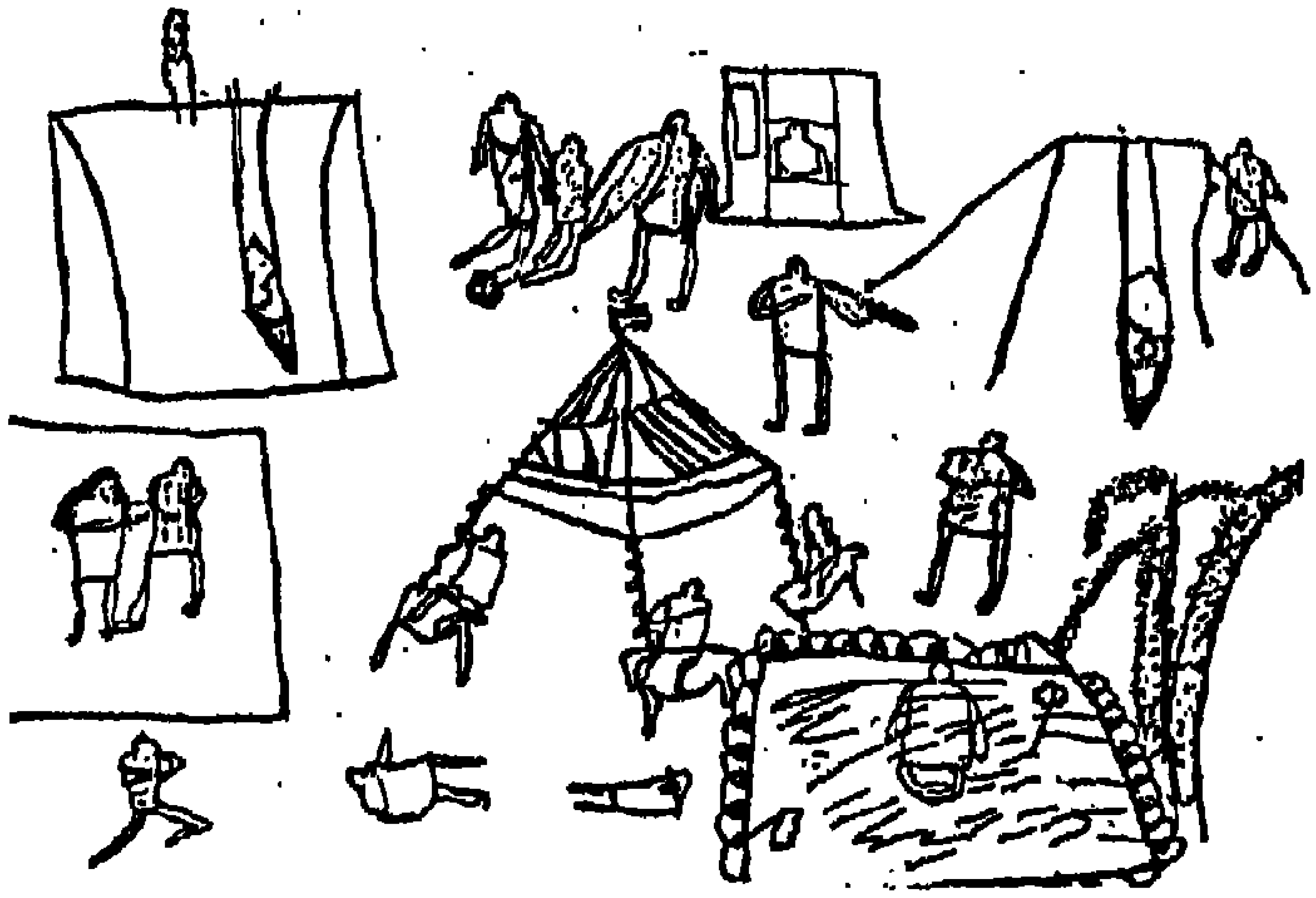
٣- يظهر الصم مقدرة أكبر من ذوى السمع العادى على الإيهام بالبعد الثالث أو العمق فى رسومهم ، وهم يحققون هذا الإيهام بالعمق عن طريق استخدام وسائل أكثر تعددا وتنوعا مما يستخدمه الذين يسمعون ومن بين هذه الوسائل : الوضع فى مسطح الصورة ، المنظور الهندسى ، التراكب ، التدرج فى الحجم ، والأضواء والظلال ، وهو مايكشف عن دقة ملاحظتهم البصرية لما هو كائن فى محيطاتهم من أشياء .

٤- يستخدم الصم الخامة المعطاة للرسم مباشرة ، دون الاستعانة بخامات أخرى للتخطيط المبدئى ، كمالايستخدمون أدوات هندسية ، كالمساطر أو المثلثات وذلك على العكس من العاديين .

٥- تخلو رسوم الصم من اللغة اللفظية (الكتابة) ، حيث تقتصر على العناصر والرموز الشكلية ، بعكس ذوى السمع العادى الذين يجمعون فى رسومهم بين الرموز الشكلية واللفظية . وهى نتيجة متوقعة لافتقاد الصم للغة اللفظية كوسيلة للتفاهم والتواصل مع الآخرين .

شكل (١٠٧) حديقة الحيوان ، طفل أصم ، أحد عشر عاماً وشهران .

٦- الصم أكثر تمييزا بين الجنسين فى رسومهم من العاديين ، وهم يلجأون فى ذلك إلى المظاهر الشكلية والتخطيطية مثل إبراز المظاهر الجسمية المميزة ، والملابس ومكملات الملبس بينما كان ذوو السمع العادى أقل عناية فى تمييزهم الجنسين بالمظاهر الشكلية وأكثر لجوءاً إلى استخدام الكتابة (مسميات الأشخاص) .



شكل (١٠٨) العيد ، طفل أصم ، أحد عشر عاماً .

٧- الصم أكثر تغليبا لأفراد الجنس الذى ينتمون إليه (ذكور و إناث) فى رسومهم من أقرانهم الذين يسمعون . ومن الوسائل التى يلجأون إليها فى ذلك الإكثار العددى لأفراد من نوع الجنس نفسه، والعناية الخاصة بهؤلاء الأفراد سواء من حيث الخطوط أو الأشكال أو الأوضاع ، والمبالغة فى الحجم .

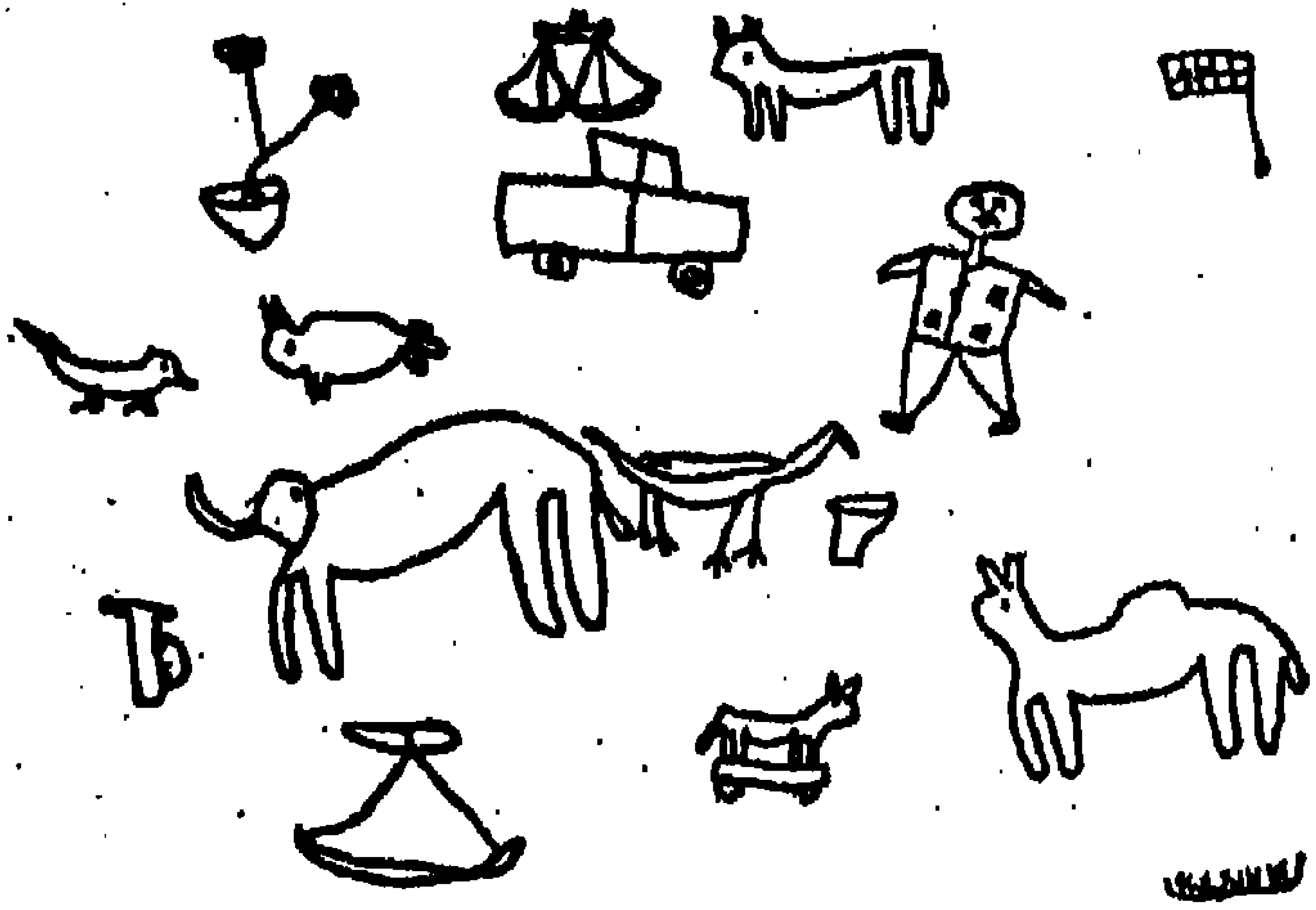
وقد أمكن لنا تفسير النتائج سالفة الذكر فى ضوء عدة نقاط لعل من أهمها :

(١) قصور خبرات الطفل الأصم ، لاسيما فى مراحل عمره الأولى إذا ما قورنت بذى السمع العادى ، إذ أن محاولاته التعرف على بيئته غالبا ماتكون محدودة ، وقد تكون فى معظمها مقرونة بالفشل والإحباط نتيجة العقبات التى تعترض اتصاله بالآخرين واحتكاكه بهم ، وتعوق مشاركته مختلف

ألوان النشاط كما وكيفا ، ومن ثم تحكمه فى البيئة واكتسابه الخبرات المختلفة .

شكل (١٠٩) حديقة الحيوان ، طفلة صماء ، ستة أعوام وسبعة أشهر .

إن علاقات الطفل الأصم وارتباطاته بالأشياء والمثيرات من حوله تقتصر فى معظمها على الإستطلاع البصرى ، وهو مايؤثر على طبيعة انفعالاته بها وخياله عنها . بعكس ذى السمع العادى الذى يمارس اللغة اللفظية منذ سنواته المبكره ، ويكتسب خبراته من خلال قنوات حاسية أكثر تعددا . وكما يذكر «لطفى زكى» فإن « الفرد الواعى - بكل حواسه - بما حوله يملك ذخيرة من الأفكار أكثر من شخص محدود المصادر ، وبالمثل فإن الفرد الذى يطور وينمى قدراته كمكتشف يتوقع منه أن يكون أكثر فاعلية كلما زادت مصادره التى يعتمد عليها » (١٩٦٧ : ١٥).



شكل (١١٠) حديقة الحيوان ، طفل أصم ، سبعة أعوام .

يلاحظ الطابع غير الهندسى لخطوط الرسم ، وشيوع التفكك وعدم التفاعل بين العناصر المرسومة فى الشكلين العلويين .

(٢) دقة الملاحظة البصرية لدى الأصم ، وفى هذا الصدد يشير « مايكل بست » إلى أن الطفل الأصم ملاحظ جيد بالضرورة مالم يكن بصره عاجزاً أو معوّقاً بطبيعته (Myklbust,1960:60) كما تؤكد « راولى سيلفر » أن الصم يلاحظون بحدة أكثر ممن يسمعون ، وتوضح ذلك بشكل أكثر تفصيلا بقولها ؛ إنه فى الوقت الذى يتعلم ذوو السمع العادى من خلال مايسمعون ومايرون ، نجد أن الأطفال الصم يتعلمون من خلال مايرون فقط . ونظرا لأن إدراكاتهم قد أسست على الرؤية فإنه يبدو طبيعيا بالنسبة لهؤلاء الأطفال أن يعبروا عن ردود أفعالهم واستجاباتهم من خلال القناة نفسها التى استقبلوا المثيرات عن طريقها وهى الحاسة البصرية (Silver,1966:411,1966:184) .

وهناك تفسيرات مختلفة لما تمخضت عنه الدراسة من تفوق عينة الصم فى المعلومات البصرية (التفاصيل والإيهام بالعمق والتمييز الشكلى .. وغيرها) عن ذوى السمع العادى ، ومن بينها ماذهب إليه « أدلر » من أن « إصابة أحد الأعضاء بالقصور تلزم المسالك العصبية التى تتصل به - كما تلزم الكيان النفسى أيضا - ببذل جهد كبير من طبيعته أن يؤدى إلى تعويض » ، ومن بينها ماأشار إليه أيضا من أن الفرد يتبع إحدى طرق ثلاث لمواجهة الشعور بالنقص ، ومن هذه الطرق « أن يحاول التعويض عن نواحى الضعف فينجح فى تقويتها ، أو فى تقوية نواحى أخرى » . (إسحق رمزى ، ١٩٦١: ٧٢) .

وكأن « أدلر » فيما ذهب إليه يرى أن هناك ارتباط تلازميا بين القصور الجسمى والتعويض عنه . إلا أن ماترتب على وجهة النظر هذه من اعتقاد شائع بأن الحواس الأخرى تصبح أكثر حدة وكفاءة نتيجة فقدان حاسة معينة - كالسمع أو الإبصار - يعد غير صحيح . ويبدو أن الاحتمال الأكثر ترجيحا هو أن فقدان حاسة ما إنما يملى على الفرد توجها نحو مزيد من الاعتماد على الحواس المتبقية لديه واستخدامها بدرجة أكبر من الفرد العادى ، ومن ثم تصبح أكثر كفاءة نتيجة التدريب المتواصل لها .

ويؤكد ذلك ماذهب إليه « مختار حمزة » فى معرض حديثة عن العميان من أن « التعويض الحاسى لا وجود له بين العميان والمبصرين ، وأن المسألة تتوقف كلها على مدى تدريب الحواس على عمل معين ... وأن فقدان البصر لايغير فى حدة الحواس الأخرى ، إلا أن الأعمى ربما يستغل حواسه بطريقة أفضل وأوقع ، لأن فقد البصر يستدعى تسخيرا أكبر للحواس الأخرى . فيركز اهتمامه لإلتقاط وتفهم المعلومات غير البصرية » . (١٩٧٩ : ١١٥ - ١١٦) . كما يؤكد ذلك ما ذكرته «هيلين كيلر» H.Keiller. من أنه بينما يتمتع الآخرون بنعمة السمع والبصر ، أستعين أنا بحاسة اللمس لأتزود بالمعلومات ... وأمارس كل نشاط أكون قادرة على المشاركة فيه ، وترانى أعتمد على يداى فى كل ما أفعل وأفكر » .

ومن ثم يميل المؤلف إلى القول بأن الصمم لايترتب عليه تلقائيا تعويضا فى حاستى البصر واللمس ، أو فروقا - بحكم الإعاقة - بين الصم وذوى السمع العادى فى الكفاية البصرية واللمسية . وإنما يتوقف الأمر على عدة عوامل مؤثرة من بينها :

١- استعداد الطفل الأصم من حيث مدى سلامة التكوين الطبيعى أو الخلقى لحواسه المتبقية ، مما يؤثر على مدى قابليته للاستجابة للمثيرات البيئية المتعلقة بها والتكيف معها والتعلم منها .

٢- الاستخدام والتدريب المتواصل لهذه الحواس - كالبصر واللمس - لالتقاط المعلومات غير السمعية وتفهمها ، ونتيجة لهذا التركيز على الحواس المتبقية وتسخيرها فى تحصيل الخبرة وتشكيلها ، فإن تلك الحواس تصبح أكثر مهارة وكفاءة .

شكل (١١١) العيد، طفلة صماء، ١١ عاماً.

لاحظ تغليب نوع الجنس الأنثوى فى الرسم بالكثرة العددية للإناث، والعناية بالمظاهر الجنسية المميزة والملابس.

وربما تأثر هذا الاستخدام والتدريب لما تبقى من حواس بدرجة الإعاقه ذاتها - كلية أم جزئية - فقد يزداد احتمال اعتماد المعوق سمعيا على حواسه الأخرى كلما كانت إعاقته أشد، ممايتوقع معه أن تتعرض حواسه الأخرى لمزيد من التدريب.

٣- التبكير في اكتشاف الإعاقة السمعية، ومن ثم التبكير فى بدء الاعتماد على الحواس المتبقية، والتدريب على طرق التواصل البديلة عن اللغة اللفظية.

وفى ضوء ماسبق ذكره يمكن القول بأن الأصم يمتلك قدرا كبيرا من دقة الملاحظة والكفاية البصرية، فهو يرسم مايراه إلى حد بعيد. إلا أنه محدود فى خبرته بالأشياء التى يراها وفى انفعالاته بها وخياله عنها بعكس ذى السمع العادى الذى يعبر عن الأشياء مرتبطة بشعوره الباطنى إزاءها وكما عرفها وخبرها.

ومن نافلة القول الإشارة إلى أن الكفاية البصرية أمر حيوى وأساسى فى مضمار الفنون التشكيلية، فإنتاج الأعمال الفنية (عملية الإرسال) والتواصل معها (عملية الإستقبال) إنما يعتمدان على حاسة الإبصار أكثر من أية حاسة أخرى. ومع ذلك فإن دقة الملاحظة البصرية، ووفرة المفردات الشكلية - على ضرورتهما - ليسا ضمانا كافيا لتعبير فني جيد. وحسبنا أن نتفق فى هذا الصدد مع ماقاله « لونفيلد » من أن « محاولة تصوير الشجرة كالحقيقة هو هدف فوتوغرافى وليس هدفا فنيا » فالتمثيل البصرى للأشياء ليس له علاقة طردية بقيمة الفن.

ومن ثم يبدو أن اهتمامنا بتوسيع « رقعة » الخبرة لدى الطفل الأصم وتنويعها وإثرائها أو جعلها أكثر احتواءً للمعنى ودلالة عليه، واستثارته بتجارب ونشاطات أكثر عمقاً مع المرئيات، ومايحيط به فى بيئته من وقائع وأحداث، قد يكون أكثر إفادة لتخصيب وإثراء تعبيره الفنى، وفى تحويل اهتماماته من مجرد « تمثيل » المرئيات إلى « التعبير » عن خبراته تعبيرا يتسم بالتجديد والإبداع. (عبد المطلب القريطى، ١٩٧٦ : ٢٠٨ - ٢١٩).

الفصل الرابع
العوامل المؤثرة على نمو التعبير الإبداعي الفني

◎ أولاً : متغيرات خاصة بالطفل :

١ - العمر الزمنى

٢ - الاستعدادات العقلية المعرفية :

- الذكاء .
- الإبداع .
- استعدادات عقلية أخرى :

التذكر والاستدعاء . التمييز والانتقاء .
التخيل والتصور البصرى. الصياغة والتنظيم .
المراجعة والتقويم .

٣ - الأساليب الإدراكية المعرفية .

◎ ثانياً : المتغيرات البيئية الثقافية والاجتماعية الأسرية :

١ - البيئة الثقافية .

٢- الأساليب الوالدية فى تنشئة الأبناء .

٣- الوضع الاقتصادى الاجتماعى للأسرة .

◎ ثالثاً : المتغيرات البيئية المدرسية :

١ - مكانة الفن فى التعليم .

٢- شخصية المعلم وطريقة تدريسه .

٣- المواقف التعليمية المدرسية .

العوامل المؤثرة علي نمو التعبير الإبداعي الفني

يميل عدد غير قليل من الباحثين الذين تناولوا نمو التعبير الفنى لدى الطفل إلى اتخاذ العمر الزمنى أساساً لتفسير تدرجات هذا النمو ومراحله ، ومع أن تسلسل المراحل النمائية بشكل منتظم مبدأ أساسى من مبادئ النمو عموماً ، إلا أن النمو يتأثر بمجموعة من المتغيرات الأكثر من مجرد العمر الزمنى ، والتى من شأنها إما أن تيسر ذلك النمو وتسرع به ، أو تبطئ من سرعته وربما تعوقه .

فالأطفال يتباينون من حيث مستوى نضجهم واستعداداتهم العقلية ، والجسمية ، والحركية ، والانفعالية ، وظروفهم البيئية الثقافية والاجتماعية والتعليمية ، وفرص المران والتدريب والتشجيع ، ومن ثم مدى ثراء خبراتهم وتنوعها . وتنعكس هذه التباينات والفروق الفردية على معدلات نموهم التعبيرى الإبداعى الفنى . فقد ألمح بعض الباحثين إلى أن بعض الأطفال ربما يظلون متشبثين بمظاهر مرحلة نمو معينة لفترة أطول من غيرهم ، أو يتخطونها بسرعة أكبر منهم ، وقد يجمعون أحياناً بين مظاهر تنتمى لعدة مراحل فى آن واحد . وربما نكص بعضهم إلى استخدام حلول بدائية فى أعمالهم عندما تواجههم صعوبات وضغوط معينة .(Arnheim ,1974 : 183) كما ذهب باحثون آخرون إلى أن السلوك الإنسانى فى الفن خاصة هو سلوك متميز بذاته وفريد أكثر من كونه ذا نمط موحد وعام . (Gaitskell & Hurwitz , 1970 : 142) .

كما أن بعض الدراسات التى اتخذت من العمر الزمنى أساساً لتفسير النمو التعبيرى الفنى للطفل عادة ما قامت على تحليل إما رسوم طفل واحد ، أو عدة أطفال دون الوقوف على الظروف التى أنتجت فى إطارها تلك الرسوم ، أو دون أن يكون لديها من العينات ما هو كاف لإصدار تعميمات تنسحب على معظم الأطفال .(Mcfee , 1961 : 156) . لهذا فإنه ربما يصعب تحديد عمر زمنى معين لمرحلة نمو معينة . أو القطع بالمدى الزمنى الذى يستغرقه مكوث الطفل فى مرحلة ما . وإن كان هذا لا يعنى بالطبع استحالة إجراء بعض التعميمات حول معدلات النمو ، لا سيما إذا ما تم ذلك فى إطار نظرة شاملة متكاملة تضع فى حسبانها تلك المجموعة من المتغيرات المختلفة المؤثرة على نمو التعبير الفنى لدى الطفل .

إن الفن لغة مرئية تعتمد على كل من العين واليد ؛ العين كوسيط حاسى بصرى بين الطفل وعالمه المرئى ، واليد كوسيط حاسى حركى لترجمة الأفكار والصور والمفاهيم البصرية وتجسيدها . وبالإضافة إلى ما تقوم به العين كوسيلة لكسب المدخلات البصرية (عمليات إدراكية حاسية) وفقاً لمدى ما تتمتع به من حساسية وتمييز وكفاية ، وما تقوم به اليد كوسيط لتجسيد الناتج النهائى فى شكل مرئى (عمليات حركية تعبيرية) طبقاً لمدى ما تتمتع به من دراية بالمواد والخامات المستخدمة ، وحنكة مهارية فى تناولها ومعالجتها ، فإن التعبير الإبداعى فى مجال الفنون يستلزم - أيضاً - مركبا من العوامل

والاستعدادات العقلية ، والانفعالية الدافعية ، والبيئة الاجتماعية والتعليمية .

ويمكن تصنيف المتغيرات المؤثرة في النمو الفني والتعبير الإبداعي عموماً وفي الفنون بصفة خاصة في الفئات التالية :

أولاً : متغيرات خاصة بالطفل ذاته ؛ كالحالة الجسمية والانفعالية ، والعمر الزمنى ، والاستعدادات العقلية ، والخبرات السابقة ، والأسلوب الإدراكى المعرفى فى تناول المدركات .

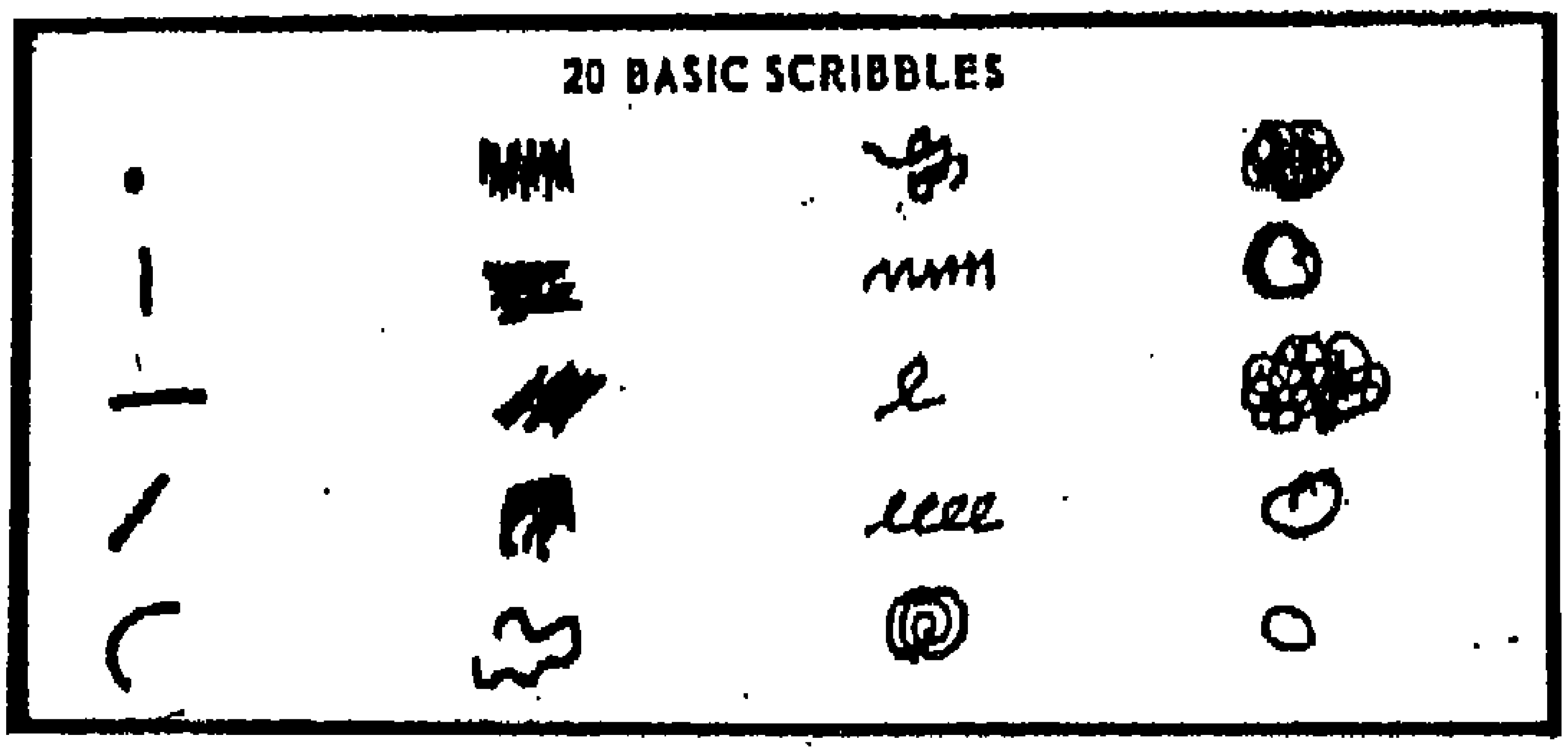
ثانياً : متغيرات بيئية ثقافية واجتماعية أسرية ؛ ومنها الثقافة التى يعيش الطفل فى إطارها ، والأساليب الوالدية فى تنشئة الأبناء ، والوضع الاقتصادى الاجتماعى للأسرة ، واتجاهات الأسرة نحو النشاط الفنى ، وفرص التشجيع الممنوحة للطفل .

ثالثاً : متغيرات بيئية مدرسية ؛ ومن بينها مكانة الفن فى التعليم ، شخصية المعلم وطريقة تدريسه ، المواقف التعليمية المدرسية . وفيما يلى عرض لأمثلة من هذه المتغيرات .

أولاً : متغيرات خاصة بالطفل

١ - العمر الزمنى :

قام كثير من الباحثين والعلماء باتخاذ العمر الزمنى كأساس للنمو التعبيرى الفنى لدى الأطفال ، ومع ذلك فقد سلّموا جميعاً بأن مراحل النمو عبارة عن حلقات متصلة ومتداخلة ، وأن الانتقال من مرحلة إلى أخرى هو عملية تدريجية مستمرة ومضطردة ، كما أنه يرتبط بظروف كل طفل وخبراته وما يتيسر له من فرص تشجيع وتدريب فى بيئته ، ومن بين أقدم محاولات الباحثين فى ذلك ما قدّمه " سيرل بيرت " (١٩٢١) الذى قال بوجود سبع مراحل هى : الشخبطة ، والخط (٢ - ٥ أعوام) ، والرمزية الوصفية (٥ - ٦ أعوام) ، والواقعية الوصفية (٧ - ٨ أعوام) ، والواقعية البصرية (٩ - ١٠ أعوام) ، والكبت (١١ - ١٤ عاماً) ، ثم الانتعاش الفنى (بواكير المراهقة) -Read,1970:118) 126) واختصر باحثون آخرون هذه المراحل إلى ثلاث هى : مرحلة الشخبطة (٢ - ٤ أعوام) ومرحلة الرمز (٤ - ٨ أعوام) ، والمرحلة الواقعية (٨ - ١٢ عاماً) -Linderman &Herberholz,1979:49) 60) ومرحلة التناول أو المعالجة اليدوية Manipulation (حتى الحضانة والصف الأول) ، ومرحلة الرمز (من الصف الأول حتى الثالث) ، ومرحلة ما قبل المراهقة (الصف الثالث حتى السادس) (Gaitskell & Hurwitz,1970)



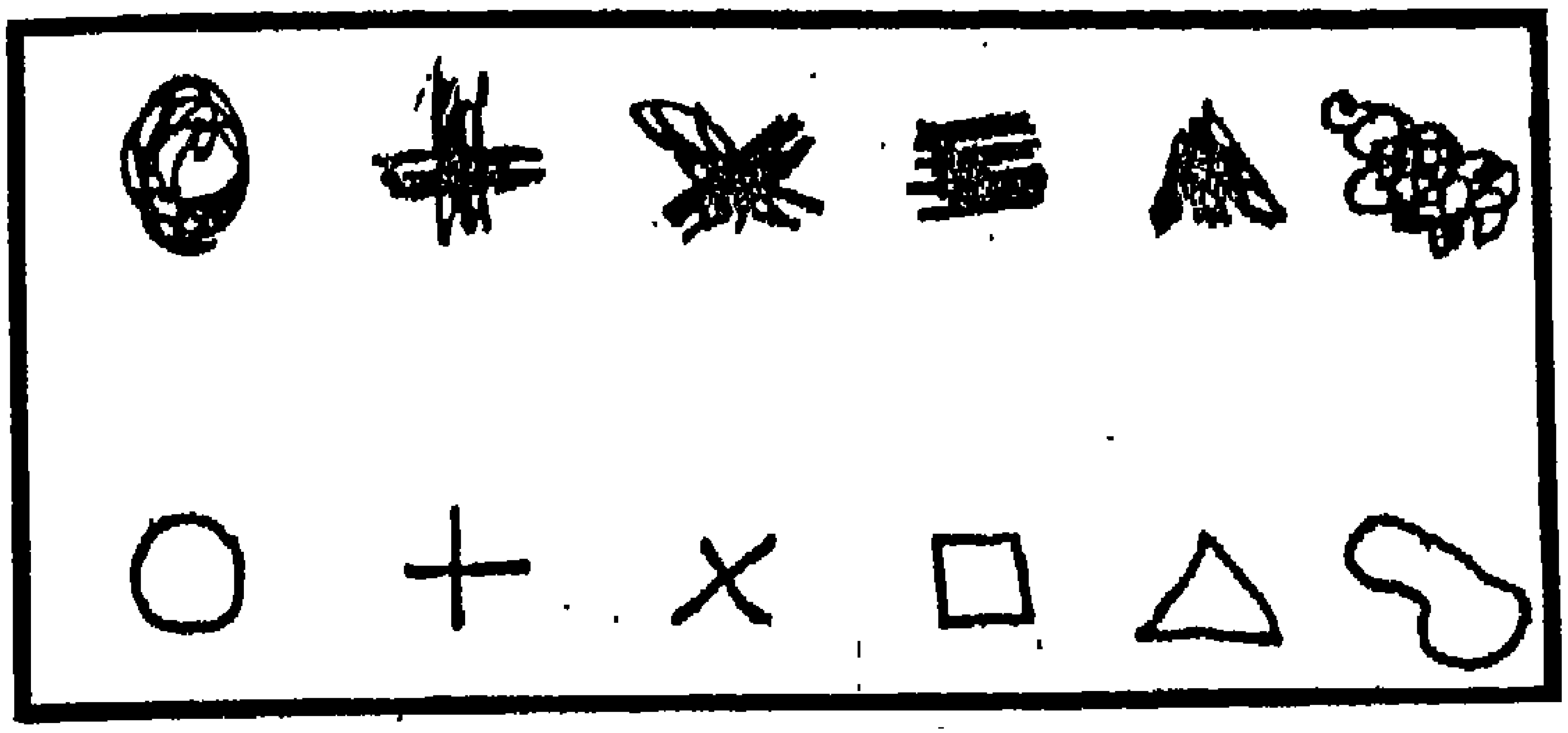
شكل (١١٢) الفئات الأساسية للشخبطة .

وكانت"رودا كيلوج"(Kellogg:1996,1973:19-24) قد أفردت تحليلاً خاصاً لمراحل النمو الفنى للطفل فى سنىّ ما قبل المدرسة ، حيث تبدأ بمرحلة الشخبطة (سن عامين) وميّزت فيها "كيلوج" بين ٢٠ فئة من الشخبطات الأساسية Basic Scribbles الأفقية والرأسية والدائرية ، والمنحنية والمتعرجة ، والمنقّطة والمتراكمة . شكل (١١٢) .

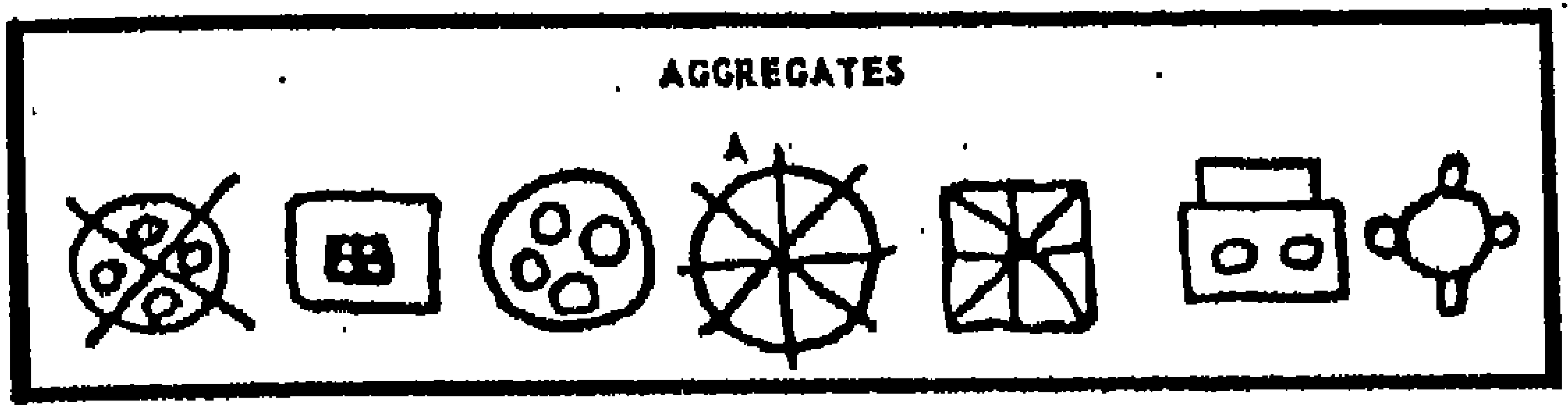
وتتمايز هذه الشخبطات فى العام الثالث إلى ستة أشكال محددة المعالم منها الدائرة والمربع والمثلث والصليب ، أطلقت عليها " كيلوج " المخططات Diagrams .(شكل ١١٣) .

ثم تتطورتلك المخططات إلى تركيبات أو تجمعات Combines (شكل ١١٤) ، وتنتج هذه التركيبات عن إدماج مخططين والتأليف بينهما معاً ، وإلى كليات Aggregates من خلال دمج ثلاثة

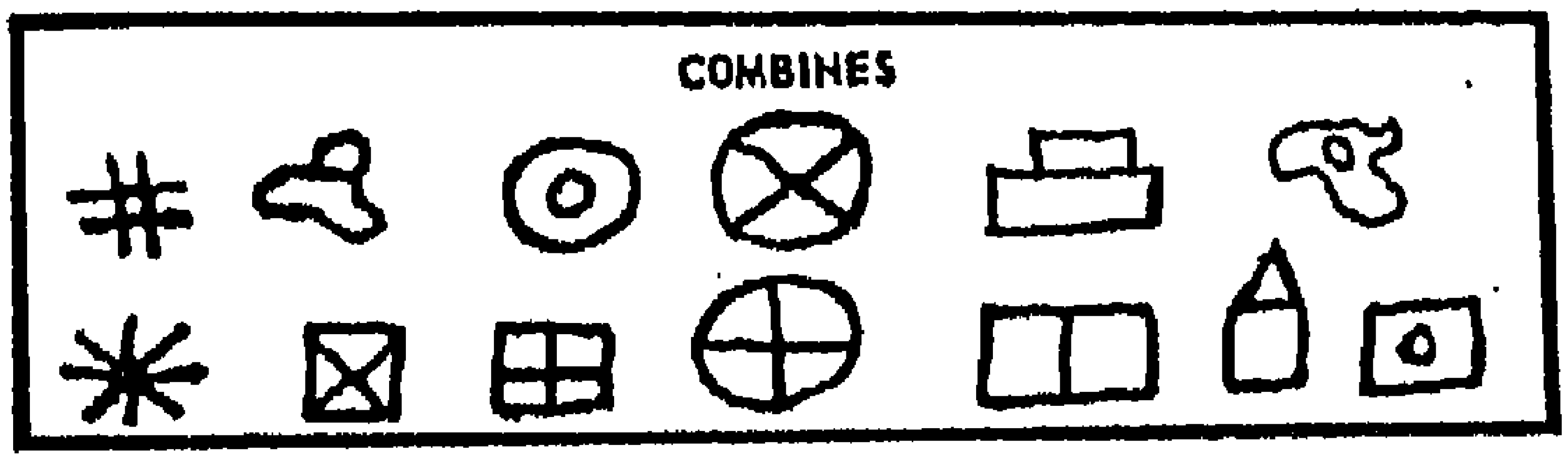
مخططات أو أكثر معاً شكل (١١٥) . ومن بين تلك الكليات أو الإجماليات ما يسمى بالماندالا Mandala * (شكل ١١٦) ، وهي دائرة تظهر مرسومة على مستطيل أو مربع ، ويتوزع من مركزها مجموعة من الخطوط في مختلف الاتجاهات ، وتمثل الأساس بالنسبة للطفل فيما ينتجه بعد ذلك من تمثيلات رمزية .



شكل (١١٣) جشطالتات ومخططات .

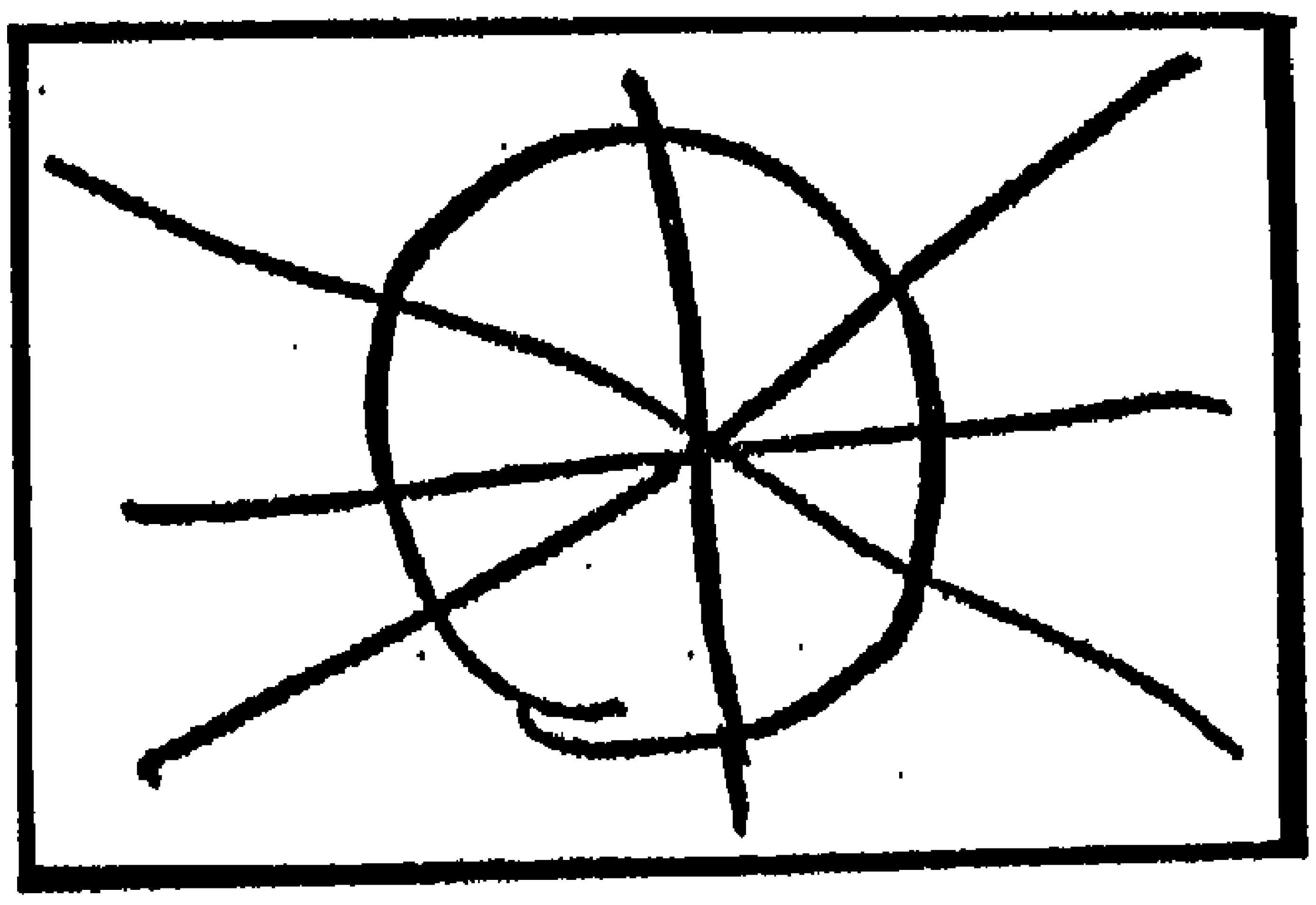


شكل (١١٤) تجمعات أو تركيبات .



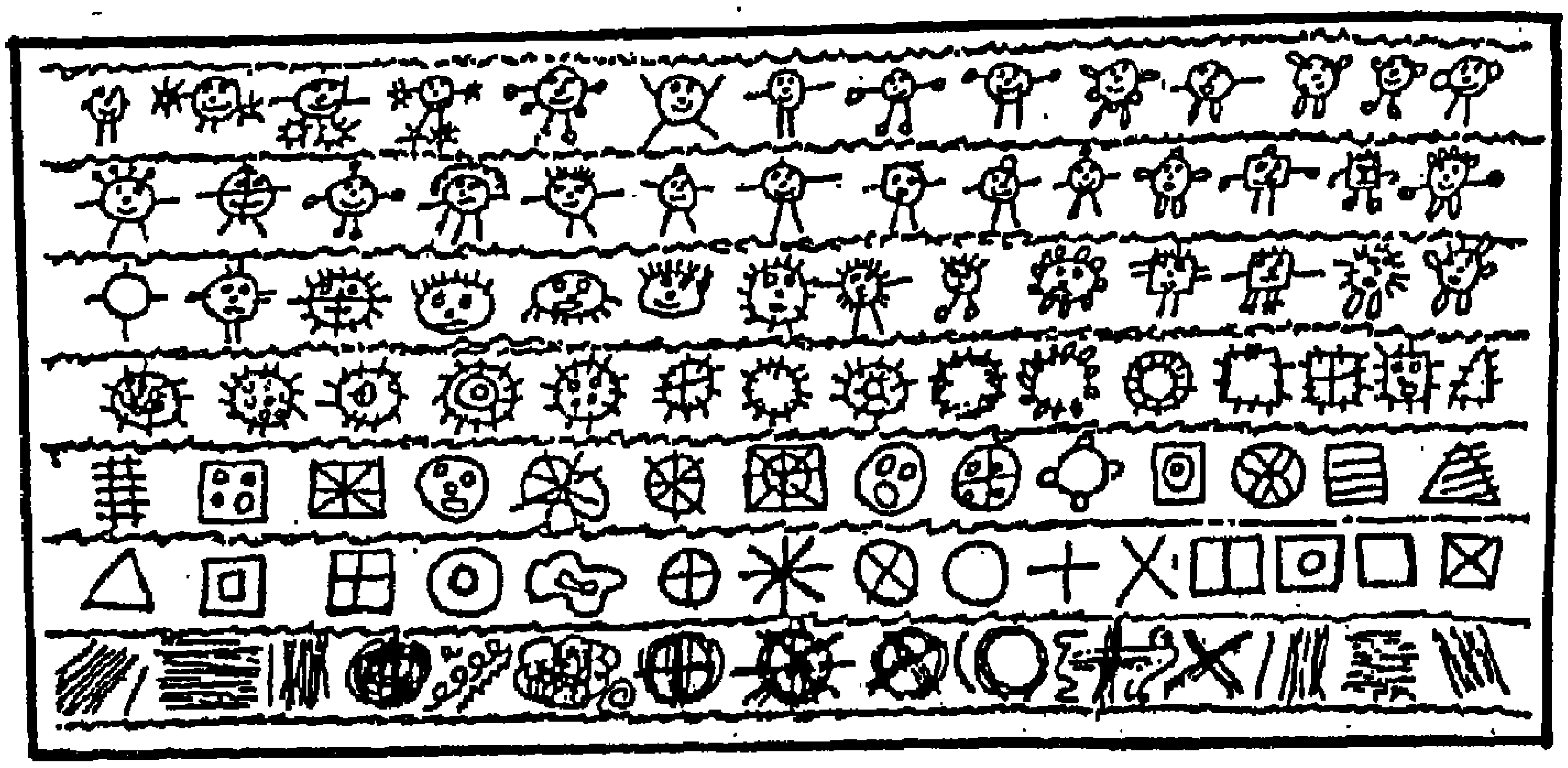
شكل (١١٥) كليات .

وينتقل الطفل في العامين الرابع والخامس إلى المرحلة التصويرية ، ويمكن تقسيمها إلى مرحلتين فرعيتين هما : المرحلة التصويرية المبكرة ، وتتسم رسومها بالإيحائية بوجود أشكال بشرية أو حيوانية ، ثم المرحلة التصويرية المتقدمة وتكون فيها الرسوم أكثر وضوحاً ، وأسرع إدراكاً بالنسبة للكبار . وأول ما يبدأ الطفل بتمثيله في هذه المرحلة هو الأشكال الإنسانية ، ثم الأشكال الحيوانية .



شكل (١١٦) الماندالا .

* " الماندالا " تعني في اللغة السنسكريتية الدائرة السحرية ، وهي رمز عالمي لا ينتمي إلى حضارة بعينها ويبرز في الأساطير والأحلام والفنون . وتمثل الماندالا – رمزيا– عند " كارل يونج " السعي إلى وحدة النفس كما تلعب دوراً في تكامل الشخصية . وترى " كيلوج " أن التفكير البصري للطفل محكوم بهذه الماندالا التي ينتجها كل أطفال العالم العاديين في سن الثالثة أو الرابعة كنمو طبيعي لشخبطاتهم الحرة ، وتعمل بمثابة مرشد لهم في نمو الجشطالتات الشكلية الأخرى .



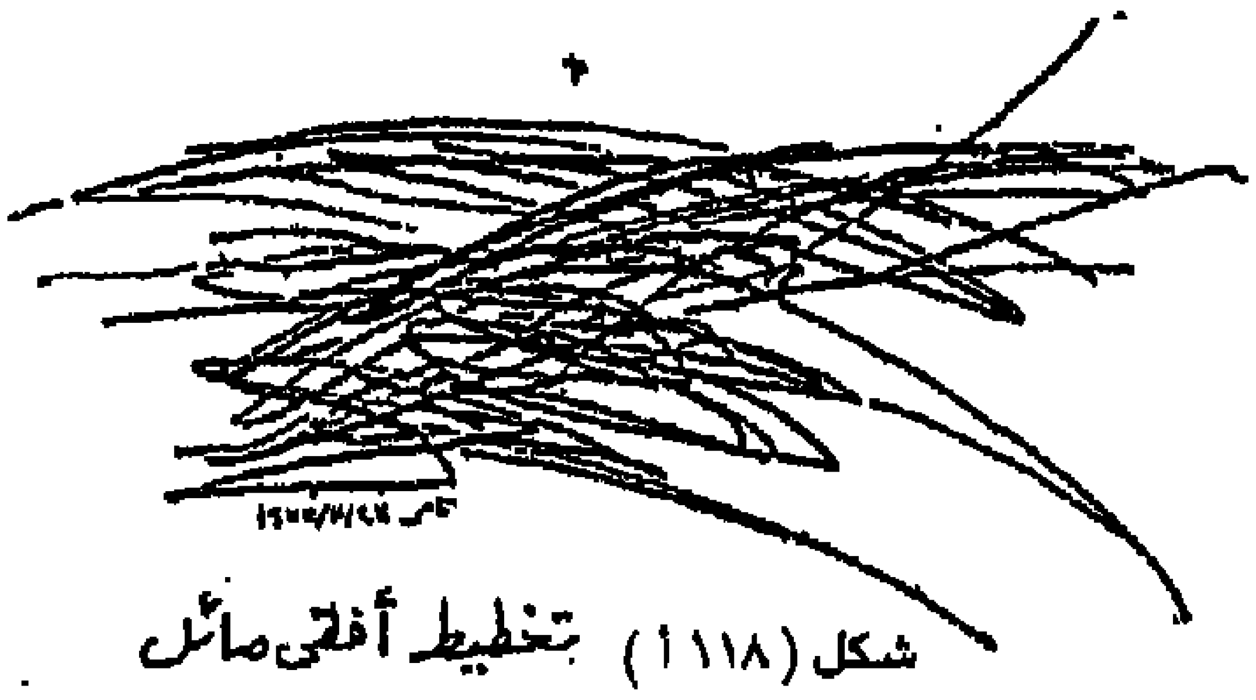
شكل (١١٧) بدايات التمثيل الرمزى للإنسان فى رسوم الأطفال من خلال الأشكال الماندالية Mandaloid .

ويعد نموذج " لونفيلد " فى مراحل النمو أكثر النماذج شيوعاً وشمولاً حيث يغطى الأعمار الزمنية من الطفولة إلى المراهقة ؛ ويتضمن المراحل التالية (Lowenfeld & Brittain , 1982) .

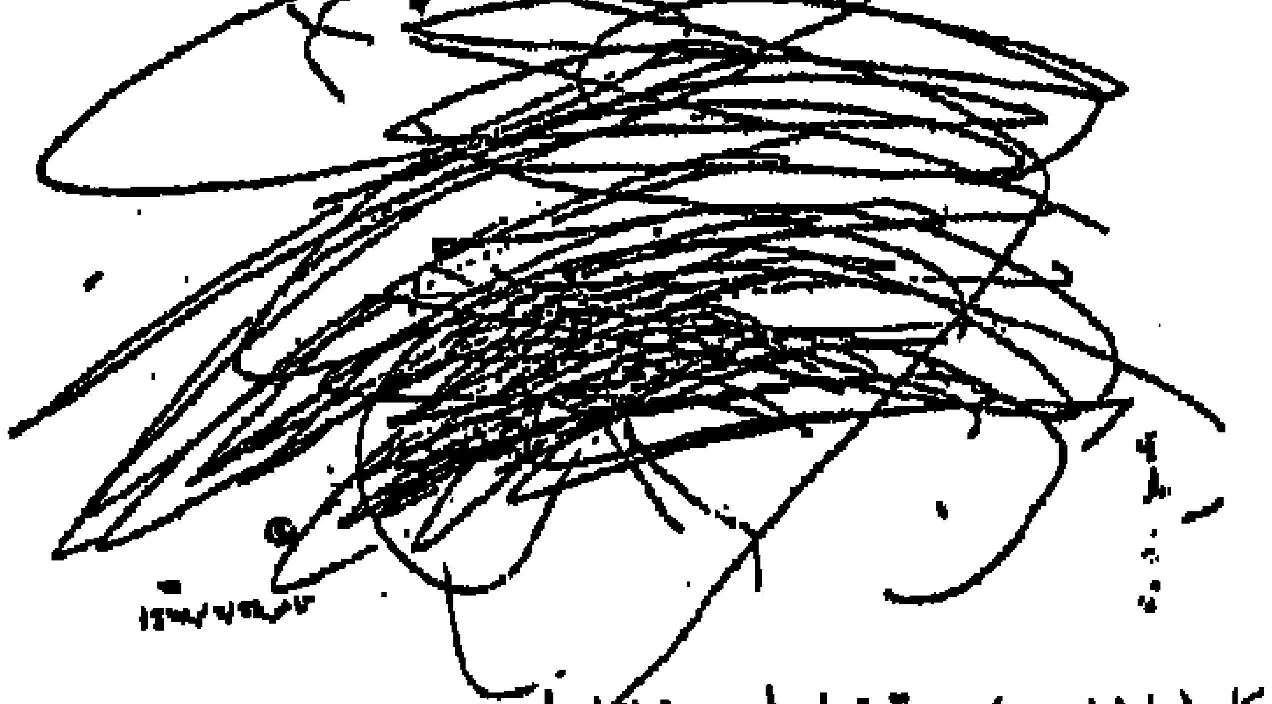
- **مرحلة التخطيط** *Scribbling* **(٢-٤ أعوام) : وتنطوى على ثلاث مراحل فرعية هى :**

أ - الشخبطة العشوائية *Disordred* : وهى مرحلة تتخلق فيها الخربشات المضطربة ، وغير المنتظمة بفعل حركة يد الطفل عندما تمسك بأية أداة للشخبطة على السطوح المتاحة له ، وعندما يكتشف العلاقة بين هذه الحركة وما ينتج عنها من آثار مرئية تمنحه شعوراً بالمتعة الحاسية الحركية .

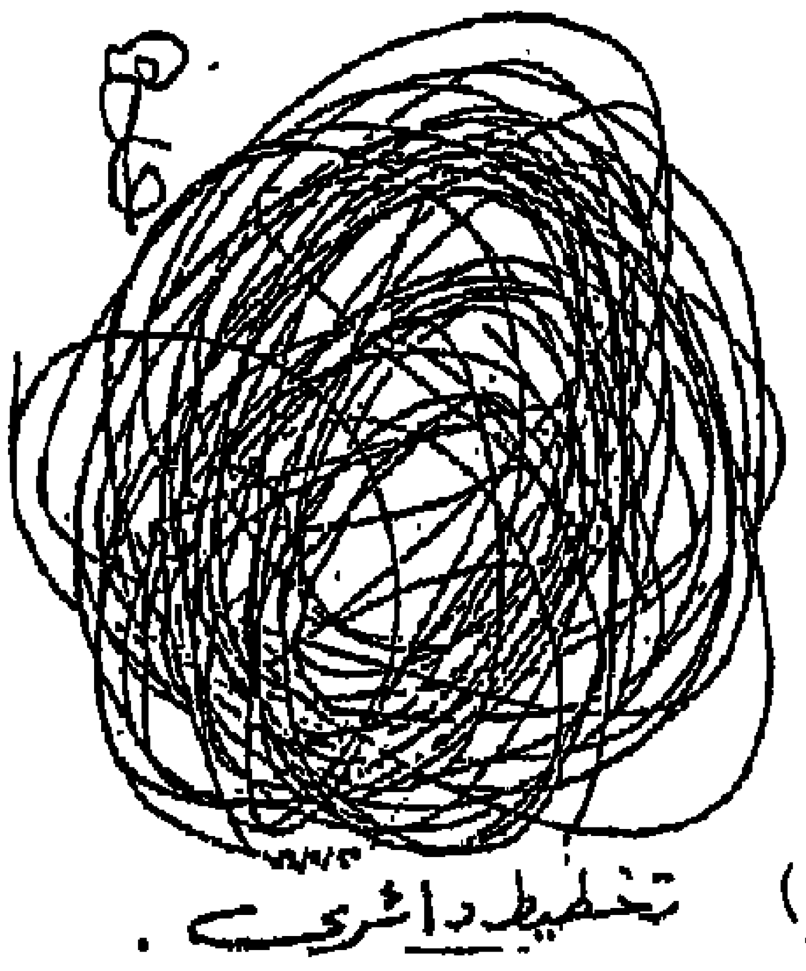
شكل (١١٨ أ، ب ،ج) تخطيطات
تامر القريطى
أ - العمر : عام وأربعة أشهر .
ب- العمر : عامان .
جـ- العمر : عامان وسبعة أشهر .



شكل (١١٨ أ) تخطيط أفقى مائل



شكل (١١٨ ب) تخطيط منتظم



شكل (١١٨ جـ) تخطيط دائرى

ب- التخطيط المتحكم فيه *Controled* : حيث تتطور الشخبطة العشوائية إلى تخطيطات أكثر تنظيماً وانضباطاً ، تتشكل من خلال الحركات المعادة أو المكررة التى ينتج عنها تخطيطات طولية ودائرية ومائلة ، بفعل التحسن فى التآزر بين قوى الطفل الحركية والبصرية .

جـ- الرموز المسماة *Named* : وتتطور فيها تخطيطات الطفل إلى تخطيطات عمدية مقصودة ، يربطها الطفل بأشياء معروفة له ، ويطلق على تخطيطاته تسميات معينة . جدير بالذكر أن هذه الرموز الخيالية المسماة لا علاقة لها بالواقع إلا من خلال التفكير الخيالى للطفل ، ومن ثم فإنه لا يمكن للكبار التعرف عليها سوى عن طريق تسمية الطفل لها .

- **مرحلة ما قبل الإيجاز الشكلى** * *Preschematic* (**٤-٧ أعوام**) :

وتبدأ فيها المحاولات الأولى للتمثيل الواقعى ، وأهم ما يميزها هو البحث والاكتشاف ؛ البحث عن المفاهيم والرموز خلال الرسم ، واكتشاف الطفل العلاقة بين الرسم والتفكير والواقع المرئى ، ومن ثم فإن تمثيلاته للرموز تتغير باستمرار البحث عنها ، كما تتميز بالمرونة والتنوع حتى بالنسبة لكل رمز على حدة .

يميل الطفل خلال هذه المرحلة إلى التعبير عن الأشخاص ، ويغلب على رسومه الطابع شبه الهندسى ، وغالباً ما تبدأ تمثيلات الشكل الإنسانى بالرأس والقدم ، ثم تتطور تدريجياً إلى شكل أكثر تعقيداً . كما تأتى النسب والعلاقات بين الأشكال والأجزاء تبعاً لقيمتها العاطفية لدى الطفل ، وتبعاً للموقف الذى يعبر عنه ، وتأخذ العلاقات المكانية بين الأشكال المرسومة طابعاً ذاتياً .

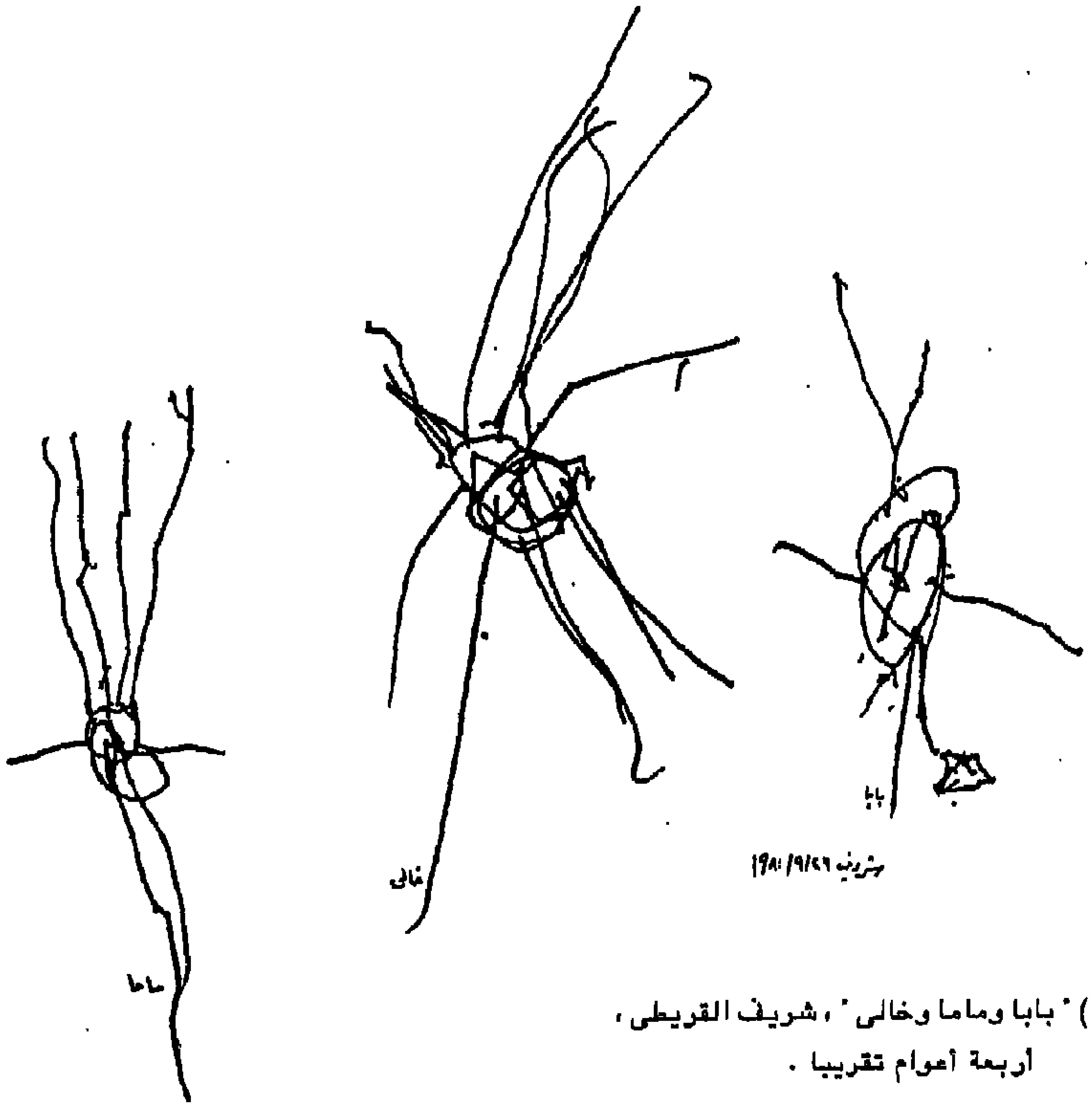
- **مرحلة الإيجاز الشكلى** *Schematic* (**٧-٩ أعوام**) :

ويستقر خلالها الطفل - بعد محاولاته السابقة التى اتسمت فيها الرسوم بالتغير والتنوع - على صيغة موجزة جمعية Collective يعبر بها عن عدة أشياء متشابهة وينزع إلى تكريرها كلما طلب

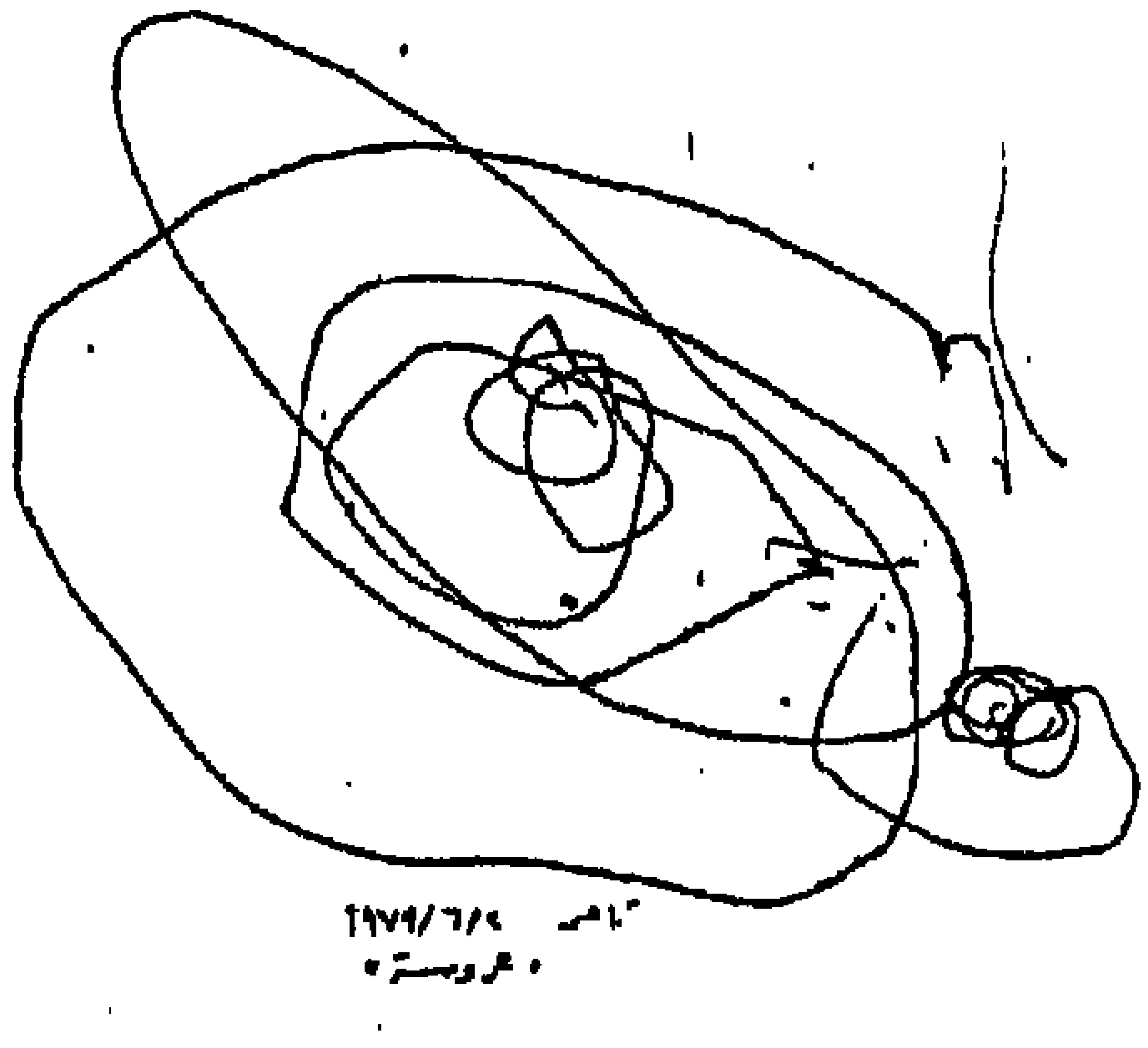
---

* تعنى Schema بالعربية خطة أو مخطط شكلى ، وهى فى الأصل لفظة ألمانية شاع استخدامها لدى بعض علماء النفس الانجليز ممن تناولوا رسوم الأطفال . ومن أوائل من استخدموها " جيمس سولى " (١٨٩٦) فى كتابه دراسات فى الطفولة ، وذلك فى سياق وصفه لمحاولات الطفل الأولى تمثيل الأيدى والأصابع فى رسومه ، حيث تتخذ هذه التمثيلات هيئة الشوكة أو المذراة ، إذ يرسم الطفل خطاً أو عدة خطوط متعامدة أو متفرعة من نهاية خط الذراع رامزا إلى اليد والأصابع (Read,1970:121) وقد استخدم " لوكيه " Luquet مصطلح " كليشيه " للدلالة على معنى Schema . ويمكن تعريف الموجز الشكلى على أنه تلك الصيغة الشكلية المقتّصدة أو الملخّصة التى يستقر عليها الطفل لتمثيل المفاهيم والمدركات البصرية ، وينزع إلى الثبات عليها وتكريرها كلما طلب إليه التعبير عن تلك المدركات المرتبطة بهذه الصيغة . وهى صيغة مرنة قابلة لأن يدخل عليها الطفل بعض التعديلات البسيطة وتكييفها لتمثيل مدركات ومفاهيم أخرى مشابهة .

ويرى " لونفيلد " أن الإيجاز الشكلى يبدأ مع تلاشى التخطيطات الاعتباطية لإفساح الطريق أمام تمثيلات رمزية تتضمن القسمات الأساسية لما ترمز إليه ، على حين يرى " ريد " أن الموجز الشكلى لا يظهر بالضرورة فى مرحلة معينة ويختفى فى أخرى ، كما لا يكون له بالضرورة أيضاً وجه شبه بالملامح البصرية للمرئيات .



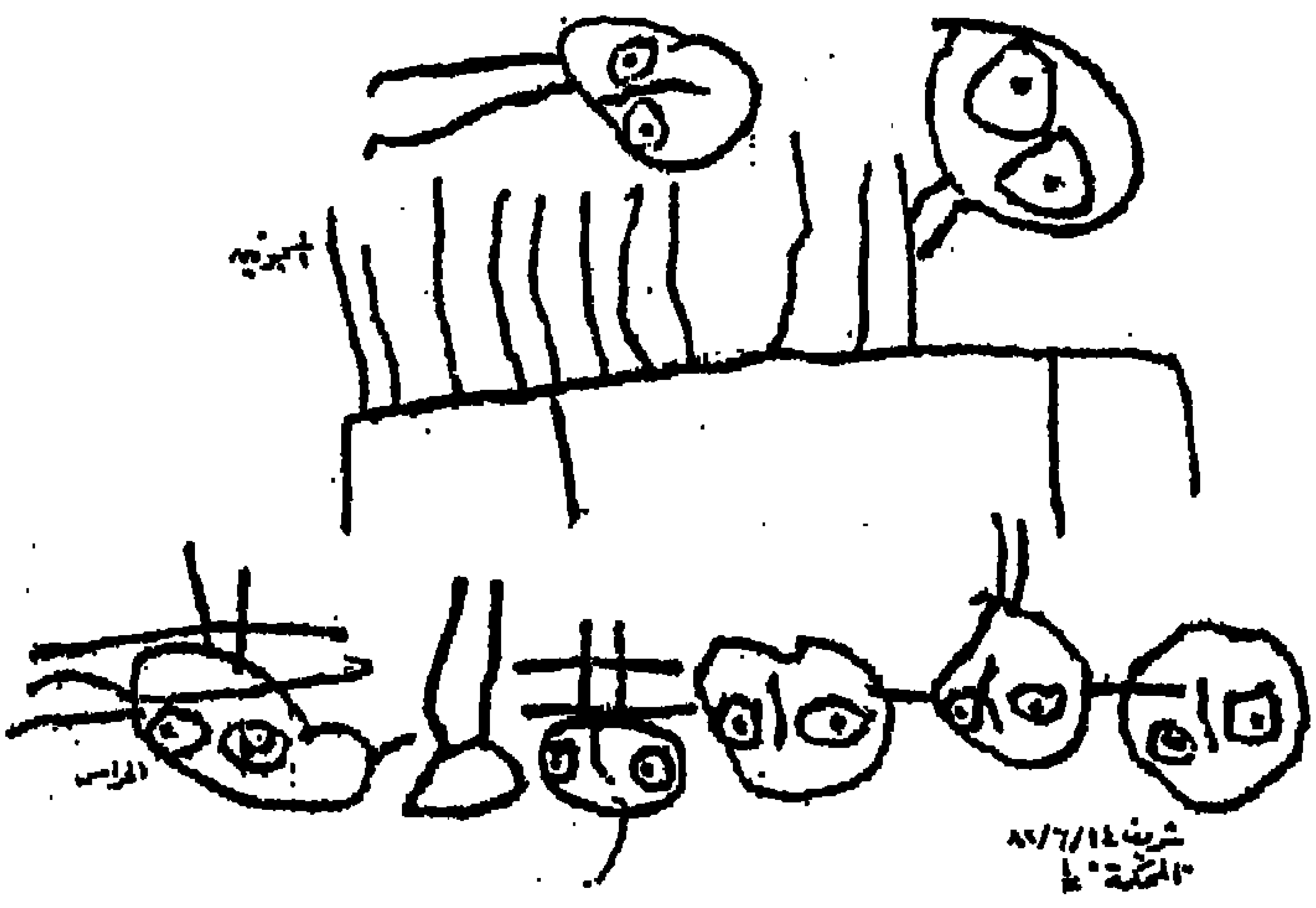
شكل (١١٩) " بابا وماما وخالى " ، شريف القريطى ،
أربعة أعوام تقريبا .



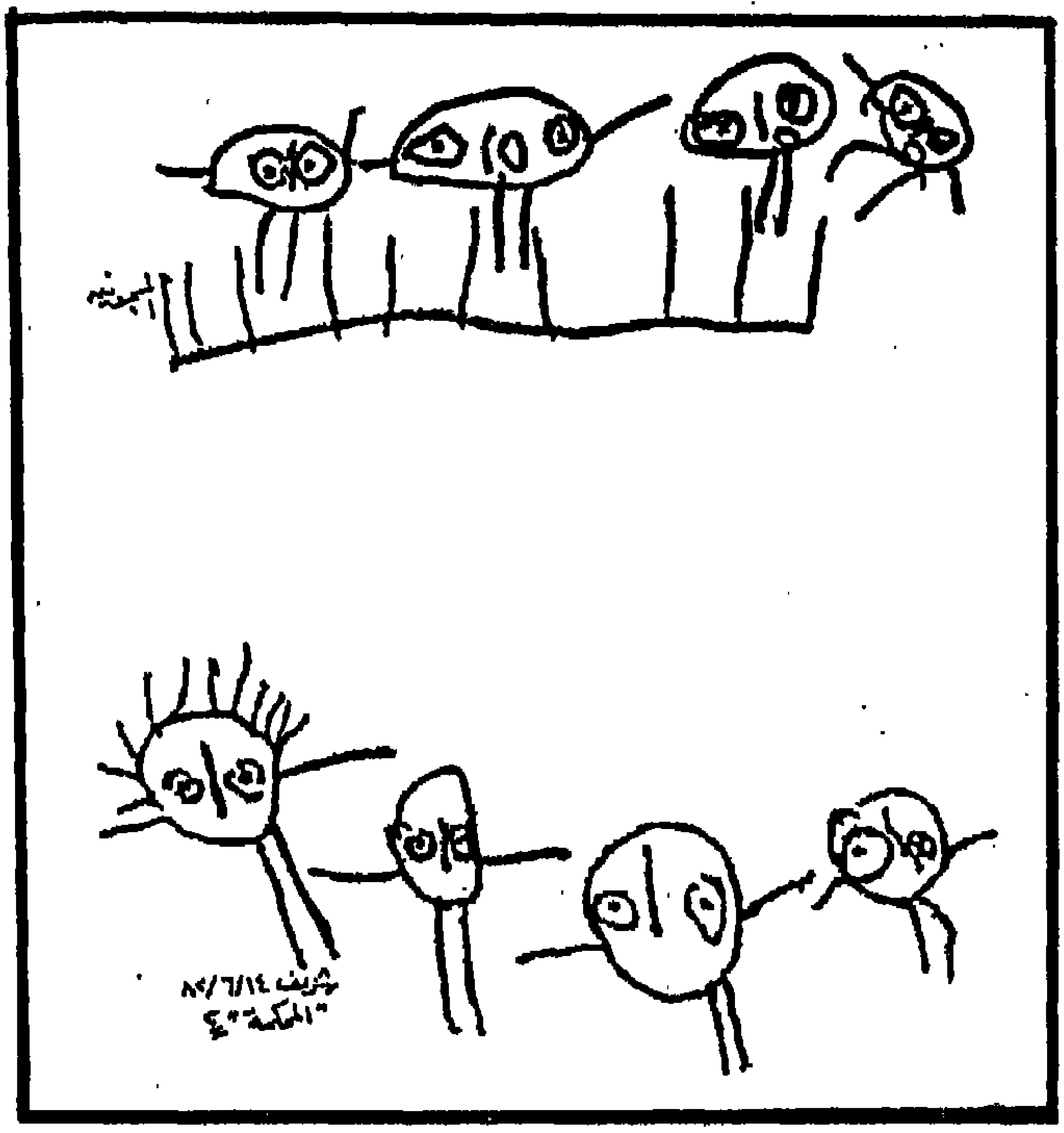
شكل (١٢٠) " عروسة " تامر القريطى
ثلاثة أعوام تقريباً

شكل (١٢١) " خيل " غادة صلاح الدين
ثلاث أعوام ونصف .

تتطور تخطيطات الطفل تدريجيا من شخبطات عشوائية ناتجة عن مجرد إحساسات حركية عضلية إلى تخطيطات أكثر تنظيما ، تبزغ من ركامها أشكال رمزية تعكس التفكير الخيالى للطفل ، والذى يربطها بأشخاص وأشياء ماثلة فى بيئته يرى أنها تشبه تخطيطه فيطلق عليه تسمية معينة ، وربما لأن التخطيط ذاته يعنى شيئا ما بالنسبة له . وقد يبدأ الطفل بالتخطيط دون تصور لما سينتهى إليه عمله ، ثم يسمى مارسمه ، وقد يعلن تسمية التخطيط مسبقا قبل البدء فيه ، وربما يطلق التسمية أثناء التخطيط الذى يُذكره بشىء ما ، وفى جميع الأحوال ينعدم الشبه بين الشكل والموضوع ، ويبقى معنى الرموز المسماة " فى باطن الطفل " .



شكل (١٢٢) المحكمة "١"



شكل (١٢٣) المحكمة "٢"

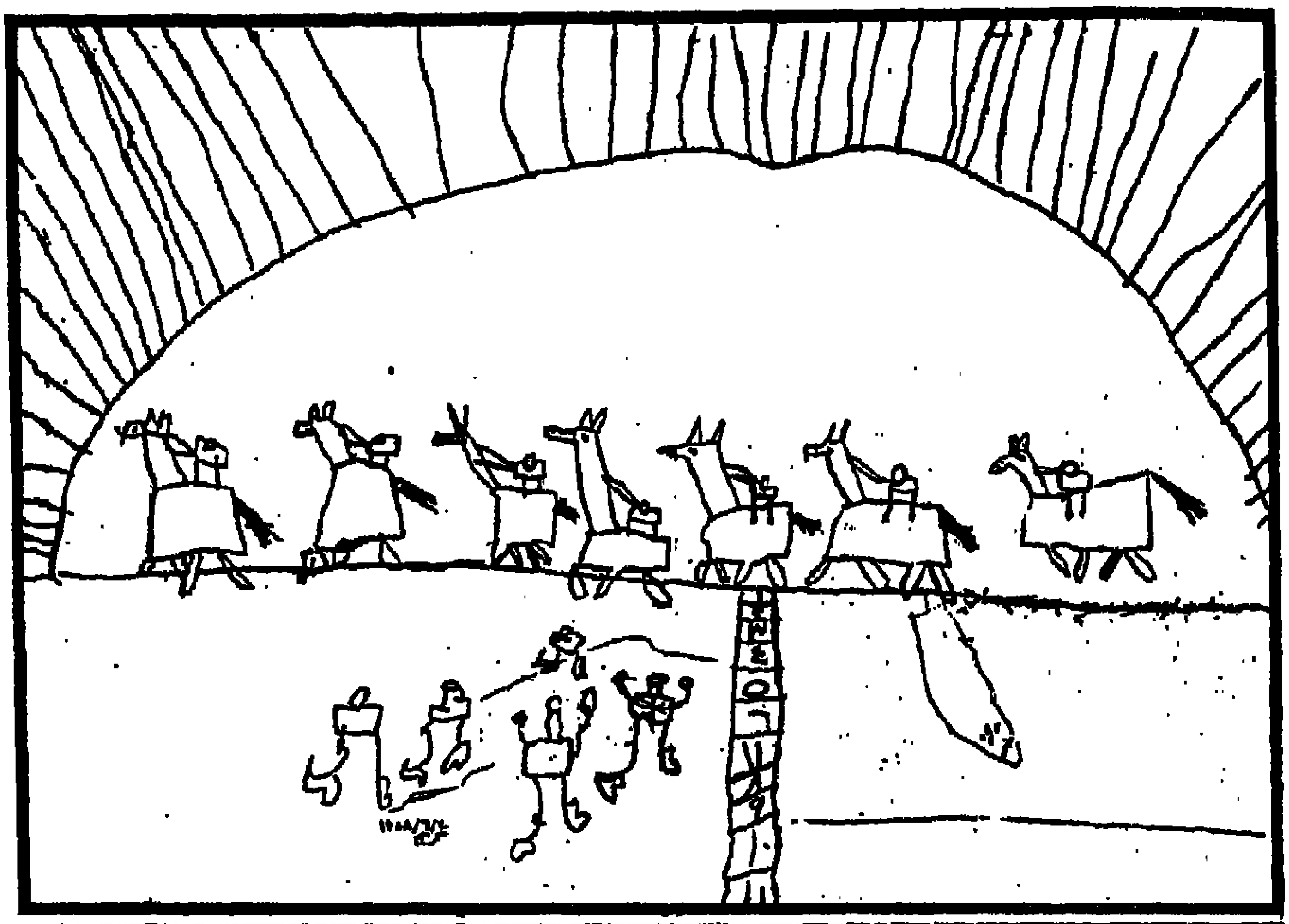
شريف القريطى

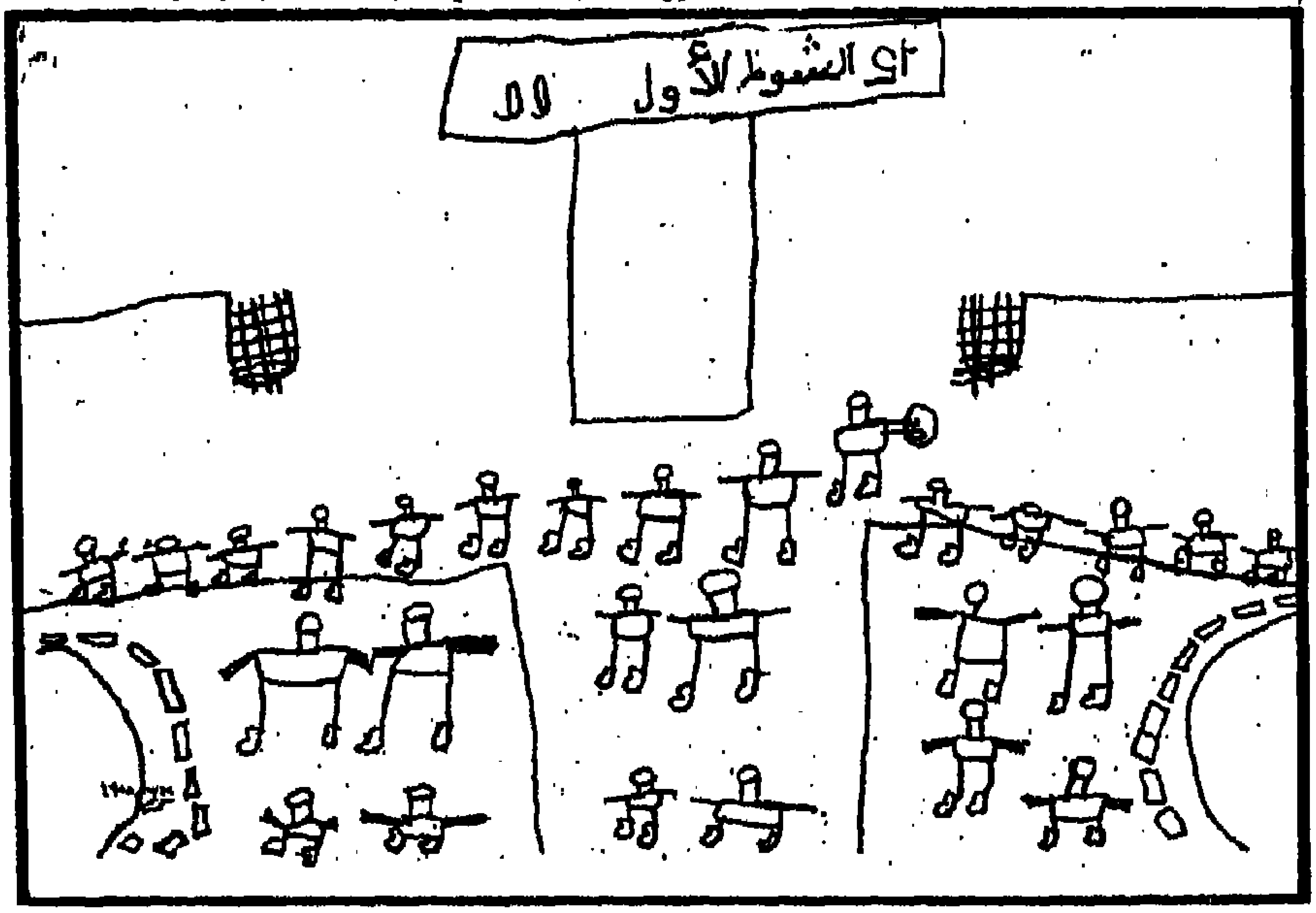
أربعة أعوام و١٠ أشهر .

• رسمها الطفل عقب رؤيته لمشهد المحاكمة فى المسلسل التليفزيونى " ومشيت فى طريق الأخطار " القاهرة ، ١٤ يونيه ١٩٨٢ .

تعبر تمثيلات الطفل الرمزية الأولى للإنسان عن الإنسان بشكل عام ، وتكون غالبا مجرد دائرة أو بيضاوى للرأس والعيون ، تخرج منها خطوط أفقية وعمودية إشارة للأطراف والشعر. وبالتدريج يصبح الرمز أكثر تعبيراً عن الإنسان بحيث لا يمكن الخلط بينه ورموز أخرى ،كما تأخذ الفئات الأخرى داخل المجموعة البشرية فى التمايز - بإطالة الشعر مثلا للإناث - ويستطيع الطفل رسم الإنسان الذى يتخيله ويعنيه وليس الإنسان بشكل عام .

لاحظ فى الشكلين (١٢٢ ، ١٢٣) عمومية رمز الانسان ، والتمثيل الذاتى للفراغ ، وكيف رسم الطفل الحراس بالنسبة للمسجونين فى الشكل العلوى . وكيف نجح فى ترجمة إدراكه للعلاقات المكانية بين الأشكال المرسومة فى الشكل السفلى .





الشكل العلوى (١٢٤) سباق الخيل ، الشكل السفلى (١٢٥) مباراة كرة سلة .

للطفل : كريم القريطى ، خمسة أعوام وتسعة أشهر تقريبا .

يلاحظ فى الشكلين الطابع الهندسى للخطوط ، واستقرار الطفل مبكراً على موجز شكلى واضح ، يكيفه ببعض التصرف للتعبير عن الأشكال الآدمية والحيوانية ، كما ينزع إلى تكريره ربما لما يستشعره من متعة فى إيقاع الاشياء . ويلاحظ أيضا التسطيح والتنظيم التصفيفى فى الشكلين ، وخط الأرض وخط الأفق - فى الشكل العلوى - واستخدام الكتابة مع الرسم - فى الشكل السفلى - وكلها من لزمات مرحلة الإيجاز الشكلى .

إليه التعبير عنها ، بحيث لا يغير فيها تغييراً جوهرياً إلا عندما يريد التعبير عن معنى خاص ، ولا ينحرف عنها إلا بقدر تكييفها للخبرات والمواقف التى يعبر عنها . ويلاحظ فى هذه المرحلة - إلى جانب تكرير الموجزات الشكلية - شيوع اللزمات التعبيرية المشتركة فى رسوم الأطفال ، كالتسطيح والمبالغة والحذف ، والإهمال والشفوف ، ومظاهر التمثيل الذاتى للفراغ ؛ كخط الأرض ، وخط الأفق .

- سن العصبة (بزوغ الواقعية) *Dawning Realism* (٩-١٢ عاماً)

يبدى الطفل خلال هذه المرحلة وعيا ذاتياً كبيراً برسومه ، ويتجه تدريجياً - مع تزايد إدراكه للبيئة الطبيعية ومحتوياتها - إلى التعبير عن الحقائق البصرية فى رسومه ، كما يتزايد شعوره بفرديته ووعيه بخصائصه الجنسية ، ويبدى فى رسومه عناية واضحة بإظهار تفاصيل الأشياء ، والعمق والمنظور ، ومراعاة النسب بين الأشكال المرسومة . كما يبدى وعياً أكبر باختلافات اللون وتدرجاته ، ومن ثم تصبح رسوماته أكثر واقعية . إلا أن الطفل ذاته يصبح أقل شغفاً بإظهار رسومه للكبار ، ربما لما يستشعره من حرج نتيجة إخفاقه فى تمثيل المرئيات ، كما يجب أن تكون وفقاً للحقائق الموضوعية .

وتتطور الرسوم بعد ذلك فى مرحلتى الواقعية المزيفة (١٢-١٤ عاماً) وأزمة المراهقة (١٤ - ١٧ عاماً) ، حيث يمكننا التمييز خلالهما بين نمطين أساسيين فى التعبير هما ، النمط الحاسى (الذاتى)، والنمط البصرى ، ويرى " لونفيلد " أن المراحل التطورية للرسوم أثناء سنى ما قبل المدرسة، والمدرسة الابتدائية يكون لها خصائصها المشتركة لدى جميع الأطفال ، أينما كانوا وبغض النظر عن أين يعيش كل منهم ، ثم يبدأ بعد ذلك تأثير عوامل التدريب والثقافة على النمو الفنى للطفل فى الظهور .

٢- الاستعدادات العقلية المعرفية :

التعبير الفنى فى جوهره عملية عقلية إبداعية ، تعوز إلى جانب العوامل غير العقلية الدافعية والمهارية الحركية عددا آخر من الاستعدادات والمقدرات العقلية ؛ كالذكاء والإبداع والتذكر والتخيل والتفكير والتقويم ، ومن ثم يتأثر مستوى التعبير الفنى لدى الطفل بالمستوى الذى يتمتع به من هذه الاستعدادات .

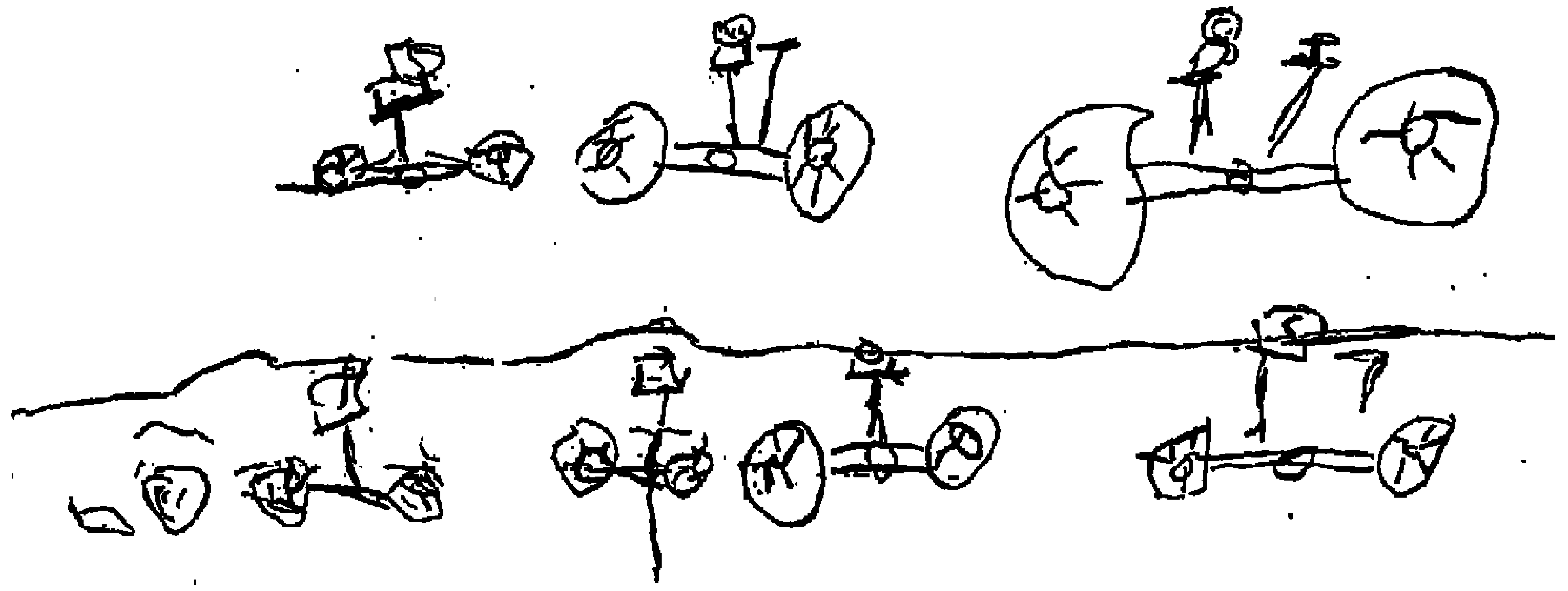
◎ الذكاء :

ينعكس مستوى الطفل من حيث الذكاء سواء أكان مقدرة على إدراك العلاقات ، أم على التكيف مع البيئة ، أم على التفكير المجرد واستخدام المفاهيم والرموز ، على تعبيره الفنى الذى هو لغة يعبر من خلالها عن خبراته ومشاعره ومدركاته ومفاهيمه .

↑ "ولد" ↑ "بنت" ↑ "خروف" ↑ "زهرة".

شكل (١٢٦) "ولد وبنت ، وخروف وزهرة" .

تابع الاشكال المرسومة أفقيا بالنسبة لكل طفل على حدة ، ورأسيا بالنسبة لكل شكل عبر الأعمار الزمنية المختلفة ، ولاحظ كيف تتطور رسوم الطفل من البساطة إلى التعقيد ، ومن الطابع الإجمالى إلى الطابع التفاصيلى ، ومن الخطوط شبه الهندسية إلى الخطوط الواقعية .

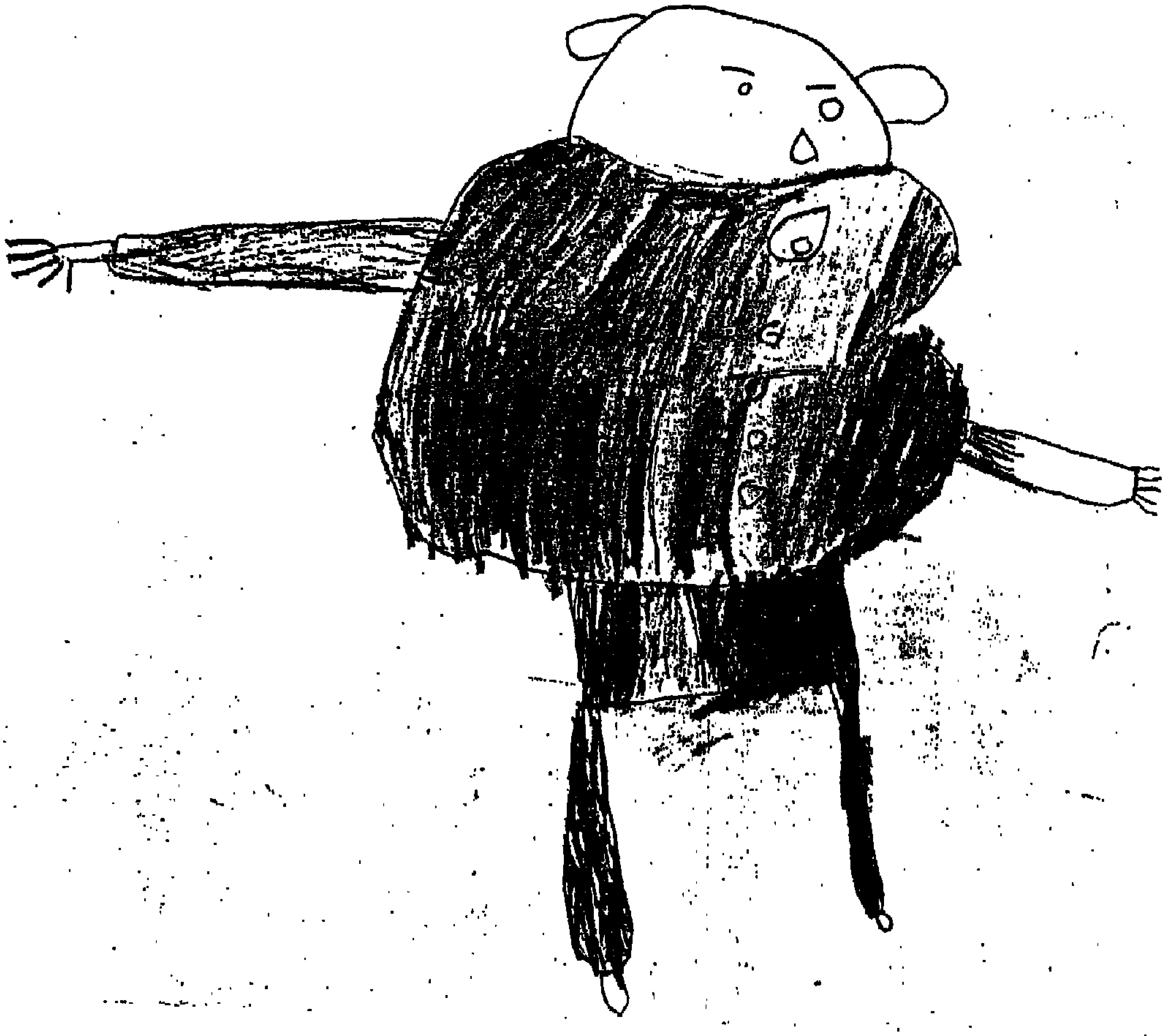


شكل (١٢٧) أنا أركب الدراجة ، رسم اختيارى لطفل متخلف عقليا بدرجة متوسطة ، عمره الزمنى ١٤ عاما .

يعانى الطفل قصوراً شديداً فى التآزر الحركى ، كما يميل للعزلة والانطواء ، الشكل المبين يمثل الرسم الثالث من بين ستة رسوم انتجها الطفل دفعة واحدة على مدى ساعتين متصلتين لرسم الدراجات التى يحبها . لاحظ ضحالة تفاصيل الأشكال المرسومة وعدم التوافق الحركى لخطوط الرسم ، وعدم إدراك العلاقات المكانية بين أجزاء الأشكال واضطراب خطوط الرسم. لاحظ أيضا كيف نزع الطفل لا شعوريا لأن يجد متنفساً للخروج من انطوائه وعزلته والتعويض عن قصوره الحركى فى موضوع يتسم بالحركة والديناميكية .

وبصرف النظر عن أن جودإنف (Goodenough , 1926) لم تعتد بالنواحى الفنية فى أداء الطفل على إختبارها " ارسم رجلا " ، إلا أنها كشفت إلى حد بعيد عن العلاقة الوثيقة بين رسم الطفل من ناحية ، ومستوى نضجه العقلى من ناحية أخرى ، فقد برهنت على أنه كلما ازداد هذا النضج ازدادت التفاصيل المتضمنة فى الرسم ، ونزعت العلاقات المكانية والنسبية بين أجزاء الشكل المرسوم ، والتوافقات الحركية لخطوطه إلى أن تكون أكثر ملاءمة .

كما دللت نتائج البحوث على أن انخفاض مستوى النضج العقلى للطفل ينعكس بدوره أيضاً على رسومه متمثلاً فى ضحالة التفاصيل ، وتفكك أجزاء الأشكال المرسومة ، وعدم إحكام العلاقات فيما بينها ، والتكرير الآلى والنقل من رسوم الآخرين ، بحيث يكون لهذه المظاهر صفة الاستمرارية فى عمل الطفل ، وما لم تكن هناك معوقات أخرى طارئة راجعة إلى التقييد البيئى ؛ كالحرمان الثقافى ، ومحدودية فرص النمو الإدراكى والتعليم والتدريب ، أو راجعة إلى طبيعة توجيه الطفل وتقويم عمله فى البيئة التى يعيش فيها . لذا ... ذهب بعض الباحثين إلى القول بضرورة توافر حد أدنى للذكاء يستلزمه أى نشاط إبداعى ، وأن هذا الحد يختلف من مجال إلى آخر ، فقد ألمح " ألكسندرو روشكا " إلى أن مستوى الذكاء يجب أن يكون عالياً فى مجالات الإبداع العلمى - يتراوح ما بين نسبة ذكاء ١١٠ و ١٢٥ درجة - بينما يصل إلى أقل من ذلك فى مجالات أخرى ؛ كالإبداع الفنى حيث تلعب الاستعدادات الخاصة فيه الدور الأساسى ، كما ألمح أيضاً إلى أن الرسم يحتاج إلى قدر متوسط (عادى) وإن كانت هناك أنواع معينة من الرسم تحتاج إلى قدر أعلى من المتوسط ؛ كالرسم الرمزى والتحليلى



شكل (١٢٨) أنا ، رسم طفلة متخلفة عقليا بدرجة شديدة . عمرها الزمنى ١٢ عاماً .

يلاحظ عدم التناسق بين خطوط الرسم ، وكذلك اختلال صورة الذات الجسمية ، وعدم صحة العلاقات المكانية بين الأجزاء ، وجمود الشكل . من مؤشرات الرسم المبالغة فى حجم الرأس (شعور بعدم الكفاءة العقلية) ، التأكيد على الأزرار (الاعتمادية) ، و اتخاذ الحافة السفلى لورقة الرسم كخط قاعدى للشكل (شعور بعدم الأمن ، والتماس المساندة) .

والكاريكاتورى (١٩٨٩ : ١٠٩ ، ١١٧) . وأكد كل من " جيتسكل وهورويتز " أن الموهبة الفنية تستلزم معامل ذكاء فوق المتوسط " ١١٢ على الأقل "(Gaitskell & Hurwitz , 1970 : 354) .

◎ الإبداع :

قد يكون الذكاء شرطاً ضرورياً لازما للإبداع ، إلا أنه غير كاف وحده ، ذلك أن الذكاء - مع أهميته - ليس هو المظهر الأوحد للنشاط العقلى ، فإنه لا يمثل سوى مظهر واحد من مظاهر النشاط العقلى التى لها دلالاتها فى التعبير الإبداعى الفنى لدى الطفل ، فهناك من الاستعدادات والمقدرات

العقلية ما يفوق دوره - بالنسبة للتعبير الإبداعى الفنى - دور الذكاء . ولعل أكثرها أهمية هو الاستعدادات الإبداعية كالطلاقة والأصالة والمرونة .

إن الذكاء والإبداع لا يعنيان شيئاً واحدا . فالذكاء ينتمى إلى ما أسماه " ج . ب . جيلفورد" Guilford بالتفكير التقاربى أو التقريرى Convergent Thinking المعتاد الذى يسفر عن حل واحد صحيح محدد مسبقاً ، ومتفق عليه لمشكلة ما ، بينما ينتمى الإبداع إلى فئة أخرى من التفكير هى التفكير التباعدى أو التغييرى Divergent وهو يؤدى إلى توليد حلول متعددة ، ومتنوعة غير معتادة أى الوصول إلى أكثر من حل واحد مقبول للمشكلة ، ويتسم هذا النوع من التفكير بالبحث فى اتجاهات مختلفة ، وتوظيف المعلومات المتاحة فى إنتاج استجابات متنوعة مختلفة ، على العكس من التفكير التقاربى الذى لا يسعى سوى إلى نتيجة واحدة تقليدية ومعروفة مقدماً .

وقد تبين أن العلاقة بين الذكاء والإبداع محدودة إن لم تكن معدومة فى بعض الأحيان ؛ فالفرد الذى يتمتع بمستوى رفيع من حيث الذكاء ، قد لا يحظى بالضرورة بالمستوى نفسه من حيث الإبداع ، والعكس صحيح أيضاً ، كما كشفت نتائج بعض البحوث أن استخدام اختبارات الذكاء وحدها ، يؤدى إلى استبعاد حوالى ٧٠ ٪ من ذوى المقدرة على الإبداع . (Getsels & Jakson , 1962) وأن الذكاء عندما يتجاوز حدوداً معينة ، فإنه لا يؤدى بالضرورة إلى زيادة المقدرة الإبداعية (Mackinnon , 1962) .

وهكذا يبدو أن العامل الأكثر حسما فى النشاطات الإبداعية هو مقدار ما يتمتع به الطفل من إستعدادات للتفكير الإبداعى ، وما يتمتع به الفرد البالغ من مقدرات إبداعية ، كالطلاقة والأصالة والمرونة ، والتفاصيل ، بالإضافة إلى الحساسية للمشكلات التى تصنف ضمن المقدرات التقويمية فى نموذج " جيلفورد " لبنية العقل ، وتقاس هذه المقدرات عادة باستخدام مقاييس لفظية أو شكلية أشهرها الاختبارات التى وضعها " ج . ب . جليفورد " ، " وبول تورانس " .

وقد خلص " ف . لونفيلد " (Lowenfeld,1959) من دراسته التى أجراها على طلاب أقسام الفنون بجامعة ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن المبدعين من هؤلاء الطلاب يتميزون عن غير المبدعين بالحساسية للمشكلات ، وطلاقة الأفكار ، والمرونة ، والأصالة ، وإعادة التحديد (التفاصيل)، والتحليل والتأليف ، وترابط التنظيم ، مما يوحى لنا بأن الإبداع فى مجال الفنون التشكيلية له صفات مشتركة مع الإبداع فى بقية المجالات . إلا أن ذلك لا يعنى بالطبع تماثل مجالات الإبداع الفنى ومجالات الإبداع العلمى ، ولا حتى تماثل مجالات الإبداع الفنى التشكيلية والموسيقية والأدبية والإيقاعية الحركية ذاتها . فلكل منها محتواه الخاص به المختلف عن محتويات المجالات الأخرى بحسب طبيعة كل منها .

إن الإنتاج الإبداعى فى مجال الموسيقى يرتبط بمحتوى الأشكال الإدراكية السمعية ، بينما يرتبط الإبداع فى مجال الفنون التشكيلية بمحتوى الأشكال أو المدركات الحاسية البصرية ؛ كالخطوط والأشكال والألوان ، والكتل والفراغات وقيم السطوح ، ومن ثم فإن استخدام اختبارات التفكير الإبداعى التى تقيس استعدادا إبداعياً عاماً - كالاختبارات اللفظية أو حتى الشكلية - للحكم على مستوى إبداعية الطفل أو البالغ فى مجال التعبير الفنى ، قد يعطينا نتائج مضللة ما لم نطوّر هذه الاختبارات لتلائم طبيعة المحتوى الذى ينتمى إليه هذا التعبير ، والمهام الأدائية المتعلقة به .

يؤيد ذلك ما أسفرت عنه نتائج بعض البحوث من تمايز مجالات الإبداع تبعاً لاختلاف محتوى كل منها ، فقد أكدت نتائج دراسة آمال صادق (١٩٧٧) أن الإبـداع الموسيقى - كما يقاس باختبارات تنتمى إلى محتوى الأشكال السمعية - مستقل عاملياً عن الإبداع اللفظى الذى تنتمى اختباراته إلى المحتوى اللغوى ، كما تبين من بعض إجراءات التحقق من صدق مقياس تقدير للإبداعية التشكيلية فى رسوم المراهقين أعده عبد المطلب القريطى (١٩٨١) أن أكثر معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية للمقياس انخفاضاً هو معامل الإرتباط بين الممارسة الرابعة " أشكال ذات معنى " - التى تقيس الطلاقة والمرونة والأصالة الشكلية - عموما - من جانب ، والمقاييس الفرعية الثلاثة الأخرى التى تقيس أبعاداً ومهاماً فنية تشكيلية صِرْفَة من جانب آخر . وتبين من التحليل العاملى لأبعاد المقياس أيضاً أن المقاييس الفرعية الثلاثة نفسها كانت هى الأكثر تشبعاً بالعامل العام الذى يتناول الإبداعية التشكيلية ، بينما كانت أقل المقاييس تشبعاً بهذا العامل هى الممارسة الرابعة " أشكال ذات معنى " . وجدير بالذكر أن تلك الممارسة تتشابه مع نشاط الخطوط بالصورة " أ " ، و نشاط الدوائر بالصورة "ب" من إختبارات تورانس للتفكير الإبداعى ، مع الإختلاف فى بعض التعديلات الأساسية التى أدخلها الباحث على كل من المثير والتعليمات ، وأبعاد التصحيح . (عبد المطلب القريطى ، ١٩٨١ : ٩٦ - ١١٨) .

وهكذا .. نخلص إلى سؤال محدد هو أنه إذا ما كانت الإستعدادات الإبداعية العالية للطفل هى مما يؤدى إلى إرتفاع مستوى تعبيره الإبداعى الفنى ، وإذا ما كانت اختبارات التفكير الإبداعى اللفظية والشكلية الحالية تقيس استعدادات إبداعية عامة غير متخصصة ؛ فكيف يمكننا تطويع هذه الاختبارات وتطويرها لقياس مقدار ما يمتلكه الطفل من استعدادات للإبداع فى مجال الفنون التشكيلية خاصة ، توطئة لتنميتها ؟ .

يمكننا الاعتماد فى هذا الصدد على بعض المؤشرات المستمدة من طبيعة محتوى الإبداع فى مجال الفنون التشكيلية ذاته ، **فالطلاقة التشكيلية Plastic Fluency** تشير إلى كمية الأفكار البصرية التى ينتجها الطفل ، ومقدرته على توليدها خلال فترة زمنية محددة ، ويمكن أن تقاس من خلال مؤشرات متعددة منها : مدى وفرة محصول الطفل من مفردات شكلية معينة ، كالخطوط والأشكال والهيئات ، ومدى غزارة إنتاجية الطفل للأشكال المركبة أو التكوينات باستخدام وحدة أو عدة وحدات شكلية محددة

سلفاً . ومنها إنتاج الطفل لأكبر عدد ممكن من الأشكال ذات المعنى باستخدام وحدة شكلية غير ذات معنى ، ومنها إنتاجه لأكبر عدد ممكن من الأشكال ذات الصفات الخاصة أو المحددة ؛ كالأشكال البصرية الهندسية ، أو العضوية ، أو الآدمية ، أو الحيوانية .. وهكذا .

والمرونة التشكيلية Plastic Flexibility تعنى المقدرة على إنتاج استجابات تتسم بالتنوع والاختلاف ، والمرونة عكس التصلب أو الجمود ، إذ أنها تشير إلى استعداد الفرد لتغيير رؤيته ووجهته العقلية فى تناوله الأشكال والرموز البصرية والموضوعات ، ومعالجته المواد والخامات ، بحيث لا يتبنى نمطاً جامداً أو أسلوباً ثابتاً لا يحيد عنه ، ويمكن الاستدلال على ذلك من خلال عدة مظاهر فى التعبير الفنى منها : مدى تنوع الموضوعات التى يتناولها الطفل عموماً ، ومدى التنوع فى العناصر والأشكال المتضمنة فى الرسم سواء من حيث الهيئة أم الوضع أم التفاصيل ، والاختلاف فى التكوينات التى ينتجها الطفل خلال عدة محاولات متتالية للتعبير عن موضوع ما ، ومنها أيضاً مدى تكييف الطفل الأشكال والرموز والتفاصيل وملاءمتها ، تبعاً لتغير أوضاعها وعلاقاتها فى التكوين ، ولاختلاف الموضوعات المراد التعبير عنهــا ، وتنوع طرق معالجة المواد والخامات المستخدمة ، وأساليب توظيفها فى العمل الفنى .

أما الأصالة Originality فتعتبر حجر الزاوية بالنسبة للإبداع ، وقد اعتبرها ميدنيك Med-nik المقدرة الإبداعية الأساسية ، بل واستخدمها كما لو كانت مرادفة للإبداع . وتعنى الأصالة عموماً مقدرة الفرد على إنتاج استجابات غير مألوفة أو شائعة ، أى نادرة التكرار إحصائيا بالنسبة للجماعة التى ينتمى إليها .

يذكر عبد الستار ابراهيم (١٩٧٨) أن الشخص صاحب التفكير الأصيل هو الشخص الذى ينفر من تكرار أفكار الآخرين وحلولهم التقليدية للمشكلات ، كما يوضح أن الأصالة تختلف عن الطلاقة فى كونها لا تشير إلى كمية الأفكار التى يعطيها الشخص ، وإنما تعتمد على قيمة تلك الأفكار ونوعيتها وجدتها ، كما تختلف عن المرونة فى كونها لا تشير إلى نفور الشخص من تكرار أفكاره الشخصية ، وإنما إلى نفوره من تكرار أفكار الآخرين .

ويرهن عبد المطلب القريطى (١٩٨٤) على أن الأصالة فى ميدان الفنون التشكيلية لا تعنى تعلق الفنان بقواعد التراث الفنى وتقاليده ، وترديد لزماته . كما أنها ليست نقيض المعاصرة ، وإنما قد تنبنى على إستيعاب هذه التقاليد ، وهضمها وتمثلها مع بقية المكتسبات والمدخلات مما يتعلمه الفنان من مصادر أخرى مختلفة ويضيفه إلى رصيده من الخبرات ، ثم إعادة تنظيمه وتركيبه ودمجه على نحو مغاير جديد فريد ، يتفق وخصوصية العمل الذى يبدعه ، ومن ثم فإن الأصالة عكس التقليد ، لأنها تعنى الفرادة والجدة .

ويمكن الحكم على الأصالة التشكيلية فى التعبير الفنى للطفل فى ضوء مدى تميز أسلوبه التعبيرى ، والتكوينات التى يبدعها بالنسبة لأقرانه . ومدى استحداثه لحلول تشكيلية جمالية فى هذه التكوينات والعلاقات والنظم المتضمنة فيها ، أو فى طرق استخدامه ، وتوظيفه المواد والخامات التى يستخدمها .

بالإضافة إلى ما سبق ذكره من مؤشرات ، فإنه من الضرورى أن نضع فى اعتبارنا - ونحن بصدد الحكم على مستوى إبداعية التعبير الفنى لدى الطفل - بعضاً من العوامل الأخرى التى تفرضها طبيعة الإبداع فى محتوى الأشكال البصرية والمهام الأدائية المرتبطة به ، ومنها :

- حبكة التكوين ووحدته .
- القيم التعبيرية المتضمنة فى الرسم ، أو مدى ترجمة الطفل لانفعاله بالموضوع تشكيليا بالحذف والإضافة والمبالغة ، والتحوير فى الأشكال .
- مهارات الطفل الأدائية والتقنية ، ومدى اكتشافه لخصائص الخامة المستخدمة ، واستثمارها فى تعبيره عن الموضوع .
- تناوله للعمق أو مدى توظيفه طريقة التعبير عنه فى الرسم بحيث يتفق والطابع العام للتكوين . سواء أكان الإيحاء بهذا العمق ثلاثياً (منظورياً) ، أو ثنائياً (مسطحاً) ، أم بالجمع بينهما .

⊙ استعدادات عقلية أخرى :

إن تمثيل الطفل لواقعة أو موضوع ما ، وتجسيده المشاعر والأفكار والمعانى المجردة فى صور محسوسة بصرياً ولمسياً من خلال التعبيرات الفنية المسطحة والمجسمة ، يتطلب إلى جانب ما سبق الإشارة إليه من توفر حد متوسط من الذكاء ، واستعدادات عالية من الطلاقة والأصالة والمرونة التشكيلية ، ضرورة توفر مجموعة أخرى من الاستعدادات والعمليات العقلية التذكرية ، و الاستدعائية ، والتصورية والتخيلية ، والتنظيمية التعبيرية ، والتقويمية التى نتناولها فيما يلى بشئ من الإيجاز .

أ - عمليات التذكر والاستدعاء : *Memory & Recalling*

إن التعبير الإبداعى الفنى لا يبدأ من فراغ ، فالطفل عادة ما يبدأ من خبرة ما قوامها معلوماته الراهنة وإدراكاته البصرية عن الموضوع أو الفكرة المراد التعبير عنها ، إضافة إلى عواطفه وانفعالاته وخبراته الشعورية واللاشعورية بشأن هذا الموضوع . وتلعب الذاكرة أو ذلك الوعاء الذى يختزن فيه الطفل محصوله من الأشكال دوراً أساسياً فى إمداده بالمعلومات البصرية وبالخبرات المرتبطة بها ؛ فالطفل يستمد من مخزون ذاكرته البصرية العناصر والأشكال والوحدات ، والفئات والعلاقات والنظم - التى هى بمثابة المواد الأولية لتعبيره فيما بعد - سواءً مما رآه من نماذج قام المعلم بعرضها عليه خلال

استثارته وتهيئته للتعبير ، أو فيما سبق للطفل اكتسابه بطرق أخرى ، وتم اختزانه فى الذاكرة . كما يستحضر الطفل انطباعاته عن هذه الأشكال والعناصر والنظم البصرية ، وخبراته السابقة بها .

ب - عمليات التمييز والانتقاء : *Discrimination*

إن مجرد تذكر الطفل للمعلومات البصرية واسترجاعه لبعض المعانى ، والصور المختزنة عن موضوع ما فى مجال التعبير الإبداعى ، لا يحقق الغرض منه ، ما لم يكن الطفل قادراً على التمييز بين هذه المعلومات والانتقاء منها .

فالتمييز بين المعلومات والأشكال البصرية يعكس مدى معرفة الطفل بخصائصها الشكلية ؛ من حيث خطوطها وأحجامها ، وألوانها وقيم سطوحها ، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها ، ويقترب التمييز بهذا المعنى مما أطلق عليه " آرنهايم " الإدراك الإنتاجى ، وهو الإدراك الذى يمكّننا من الإحاطة بالخصائص التركيبية الأساسية المميزة للأشياء والفارقة بينها .

كما يعنى الانتقاء البصرى للأشكال مقدرة الطفل على اختيار بعض هذه الأشكال ، وفقاً لمدى الملاءمة بينها ، وطبيعة الموضوع المراد التعبير عنه . ويعبر محصول الطفل من المفردات والأشكال والنظم المرئية بالإضافة إلى مهاراته البصرية فى التمييز بينها ، وفى إدراك التنوعات الكائنة فيها عن مدى كفايته البصرية Visual Sufficiency . ومع أن وفرة هذا المحصول الذى قد يمتلكه الطفل من المعلومات البصرية وتنوعه ، لا يضمنان بالضرورة - فى حد ذاتهما - مستوى جيداً من التعبير الإبداعى الفنى ، إلا أنهما يتيحان للطفل فرصاً أوسع لاختيار العناصر والأشكال التى سيتم تناولها ، ومعالجتها ، وإعادة تنظيمها - فى مرحلة لاحقة - من بين بدائل متنوعة واحتمالات مختلفة . نظراً لأن العبرة فى الإبداع ليست بكم المعلومات التى يمتلكها الفرد ، وإنما العبرة بالكيفية التى يمكن أن يعيد بها تنظيم هذه المعلومات بأسلوب متميز يتسم بالتفرد .

جـ- عمليات التخيل والتصور البصرى *Imagination & Visualization*

يستلزم التعبير الإبداعى الفنى خيالاً تشكيلياً يمكن الطفل من تصور الأشكال والعناصر التى تم انتقاؤها فى ترابطات ومركبات ونظم شكلية جديدة . وإعادة دمجها وتوليفها معاً وصولاً إلى صورة بصرية خاصة موافقة للموضوع أو الفكرة المراد التعبير عنها ، وهذه الصور ربما تكون جلية واضحة فى ذهن الطفل والفنان قبل أن يقدم على صياغتها وتجسيدها بخامة ما ، وربما تكون مبهمة غامضة غير مكتملة ، وتتكشف تدريجياً خلال عملية الصياغة والتنظيم . إن الخيال هو أساس الأفكار النادرة الأصيلة التى هى لب التفكير التباعدى أو التغييرى ، إنه سر هذا التنوع الهائل واللامحدود فيما أبدعه الفنانون التشكيليون من أعمال فنية عبر الحقب التاريخية والمذاهب الفنية المختلفة ، وفيما يتوصل إليه الأطفال من أفكار وحلول وترابطات ربما نصفها بالجموح واللامعقولية فى معظم الأحيان .

ومع أن صلة التخيلات والتصورات التمهيدية اللازمة لأى تعبير إبداعى - كما تنشأ فى خيال الفنان - بالناتج النهائى - كما يتجسد بعد ذلك فى شئ محسوس - قد تكون صلة ضعيفة بحكم ما يطرأ خلال عملية التعبير على الأفكار والصور المتخيلة من تغيرات وتحولات تفرضها صياغة تلك الأفكار والصور بخامة ما ذات طبيعة معينة ، ونتيجة لارتقاء عملية التعبير ذاتها ، إلا أن هذه التخيلات تعد هامة وحيوية بالنسبة لأية خطوة لاحقة فيما بعد ، فهى بمثابة نقطة البدء فى تناول المعلومات البصرية المتاحة . وهى التى تمكن الطفل والفنان من إعادة تشكيل أو إنتاج ما لدى كل منهما من مفردات وعناصر وأشكال ، ومن إضفاء علاقات ونظم جديدة عليها .

د - عمليات الصياغة والتنظيم *Arrangement* **أو التعبير :** *Expression*

التنظيم هو العملية التى يتم عن طريقها تجسيد الأفكار والمفاهيم والتصورات الشكلية باستخدام وسيط ما فى بنية تشكيلية محسوسة بصرياً ، يطلق عليها فى حالة التعبير الفنى المسطح تكوين Composition أو تصميم Design ، وفى حالة التعبير الفنى المجسم هيئة Form ، حيث تتم صياغة العناصر والوحدات الشكلية ووضعها معاً ، وفقاً لعلاقات تحقق التفاعل والانسجام والتناسق والوحدة والتماسك فيما بينها .

ويمارس الطفل خلال هذه العملية التنظيمية عمليات فرعية أخرى من أمثال الهدم والتحليل والتركيب والتداعى ، ومعالجة التفاصيل وإدراك العلاقات ، والحذف من الأشكال والإضافة إليها ، وصولاً إلى تلك الصيغة الكلية الموحدة التى تجمع العناصر والأشكال . وخلال هذه العمليات فإن الطفل يعكس وجهة نظره نحو هذه العناصر التى يتناولها ، ويضفى عليها من مشاعره وإنفعالاته ، كما يعكس شخصيته الفريدة بجوانبها الإدراكية والتذوقية ، والمزاجية الانفعالية ، والمهارية الحركية . يؤكد ذلك ما ذكره " لونفيلد وبريتن " من أن عمليات الرسم والتصوير والتشكيل عمليات مركبة يقوم فيها الطفل بجمع عناصر مختلفة من خبراته مع بعضها البعض بغية الوصول إلى كل شامل له مغزاه ومعناه . ومن خلال عمليات الانتقاء ، وإعادة التركيب ، والتفسير لهذه العناصر فإن الطفل يعطينا شيئا أكثر من مجرد صورة أو شكل مجسم ، إنه يعطينا بعضاً من نفسه . كيف يشعر ؟ وكيف يرى ؟ (Lowenfeld & Brittain,1982:3)

هـ- عمليات المراجعة والتقويم :

تعد عمليات المراجعة والحكم والتقويم من العمليات الأساسية المهمة فى تحقيق التعبير الإبداعى الفنى ، كما تتداخل مع معظم العمليات التى سبق ذكرها وتسهم فيها ، بيد أن إسهامها يبدو أكثر وضوحاً وتكثيفاً أثناء عمليات التنظيم والصياغة ، ويظل هذا الإسهام مستمراً إلى أن يقرر الطفل أنه انتهى من عمله .

ويقصد بعمليات المراجعة والتقويم ذلك النشاط المنتظم الذى يمكن الطفل من اكتشاف أوجه النقص والقصور فى عناصر التكوين من خطوط وأشكال وألوان ، وأضواء وظلال وتفاصيل ، والتعرف على مواضع الخلل - كما يراها هو - فى العلاقات التكوينية ، وإدخال التعديلات اللازمة عليها فى ضوء تصوره الشخصى للناتج النهائى من عمله .

وغالباً ما يحكم هذا النشاط عند الطفل مستواه من حيث الحساسية البصرية للأشكال والنظم والعلاقات التشكيلية ، وطبيعة أحكامه وتفضيلاته الجمالية ، وخبراته التذوقية الفنية بشكل عام ، كما يتأثر أيضاً بالاستجابات التى يبديها أقرانه ، وردود أفعال الآباء والمعلمين والمحيطين به إزاء عمله .

وفى نهاية تناولنا هذه الاستعدادات والعمليات العقلية اللازمة للتعبير الإبداعى الفنى لدى الطفل ، تجدر الإشارة إلى أنها لا تعمل منفصلة أو بمعزل عن بعضها البعض ، كما أنها لا تعمل وفقاً لتسلسل آلى جامد ، وإنما تعمل بشكل متكامل وديناميكى فى مختلف مراحل التعبير .

إن عمليات المراجعة والحكم والتقويم - على سبيل المثال - ليست قاصرة على لحظات ما قبل الانتهاء من العمل ، وإنما تتداخل وتتكامل مع عمليات التمييز والانتقاء ، والتصور والتخيل ، مثلما تتداخل مع عمليات الصياغة والتنظيم ، كما أن عمليات الصياغة والتنظيم ليست منفصلة عن عمليات التذكر والاستدعاء . إذ أنه خلال تناول العناصر الشكلية وصياغتها يمكن إعادة تذكر بعض المعلومات واستدعائها وفقاً للعلاقات الجديدة التى قد تنشأ بين تلك العناصر ، ولما يطرأ عليها من تحليل وهدم ، وإعادة بناء وإضافة وتنقيح . وقد يتم تداعى الصور والأفكار البصرية تلقائياً بحسب الموقف ، وتبعاً لمبادئ كالتشابه والاقتران .

كما يجدر التنويه بأن هذه العمليات من حيث مستوى تعقيدها محكومة بنمو الطفل ونضجه العقلى ، وليس الغرض من ذكر الطفل مقروناً بذكر الفنان فى بعض المواضع من عرضنا السابق لهذه العمليات أنهما متماثلان من حيث درجة ما يمتلكانه من مقدرات ومهارات ، أو من حيث الغاية التى يرمى كل منهما إلى تحقيقها من ممارسة النشاط الفنى بقدر ما هو محاولة لتحليل ما ينطوى عليه التعبير الإبداعى من عمليات ، وما يستلزمه من مقدرات تختلف من حيث درجة تعقيدها بين الطفل والفنان البالغ .

٣- الأساليب الإدراكية المعرفية *Coginitive Styles*

يقصد بها الطرق التى ينتهجها الأفراد فى استقبالهم المعلومات ، وتصنيفهم وحفظهم وتناولهم لها ، ومعالجتهم إياها خلال النشاطات المختلفة . وقد أكد الباحثون فى هذا الصدد على أهمية الرغبة فى الاستطلاع بأوسع مدى ممكن من المجال الإدراكى ، وعلى التدريب الإدراكى ، والدقة والكفاءة فى استقبال المثيرات والمعلومات وتخزينها ، والمرونة أو المقدرة على تحويل الوجهة

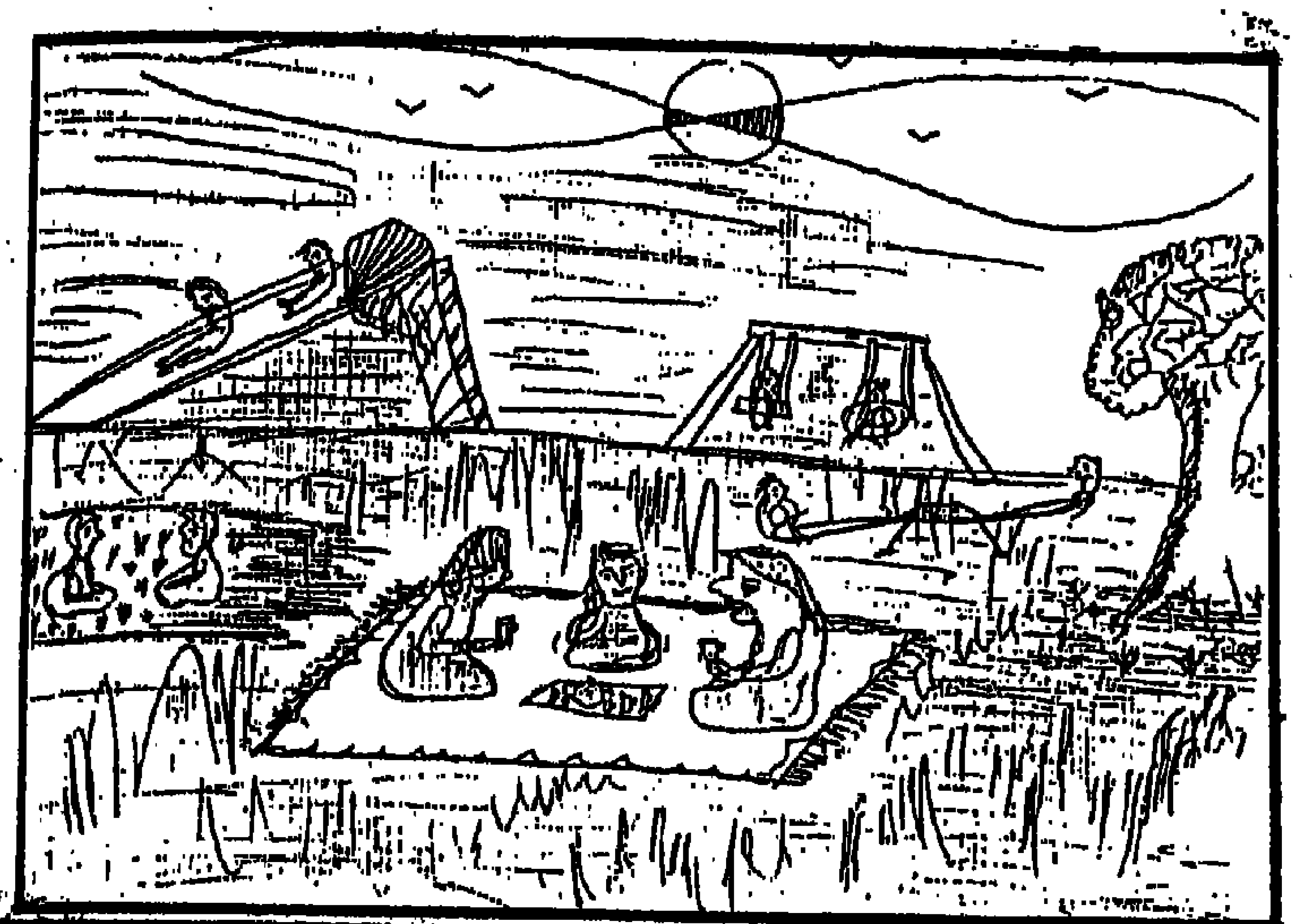
العقلية فى تحصيل المعلومات وتفسيرها ومعالجتها . وتنظيمها بطرق جديدة بالنسبة للنشاط الإبداعى (عبد المطلب القريطى ، ١٩٨٧ "أ": ٩٨) .

وتشير الأساليب المعرفية إلى الاختلافات بين الأفراد فى أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير ، كما تمثل الفروق فيما بينهم من حيث طرق الفهم والحفظ والتحويل واستخدام المعلومات (Messick,1976) . وقد حظيت هذه الأساليب باهتمام الباحثين وكشفت دراساتهم عن أن لكل فرد أسلوبه المميز الخاص به فى تعامله مع المواقف والمثيرات ، وفى إدراكه لما يحيط به ، وفى تنظيمه المدركات والاحتفاظ بها فى ذاكرته . كما كشفت عن تنوع تلك الأساليب الإدراكية المعرفية ، ومن بينها أساليب الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكى ، والمرونة – التصلب ، والتفتح – الانغلاق ، والاندفاع – التروى . لقد تبين أن اختلاف الأفراد من حيث هذه الأساليب له صلة وثيقة بتمايزهم فى كثير من الأبعاد النفسية ، ويبدو بصفة خاصة أن أساليب الاستقلال والمرونة والتفتح والتروى أكثر ارتباطاً بالنشاطات الإبداعية وإسهاماً إيجابياً فيها من أساليب الاعتماد والتصلب (الجمود) ، والانغلاق والاندفاع .

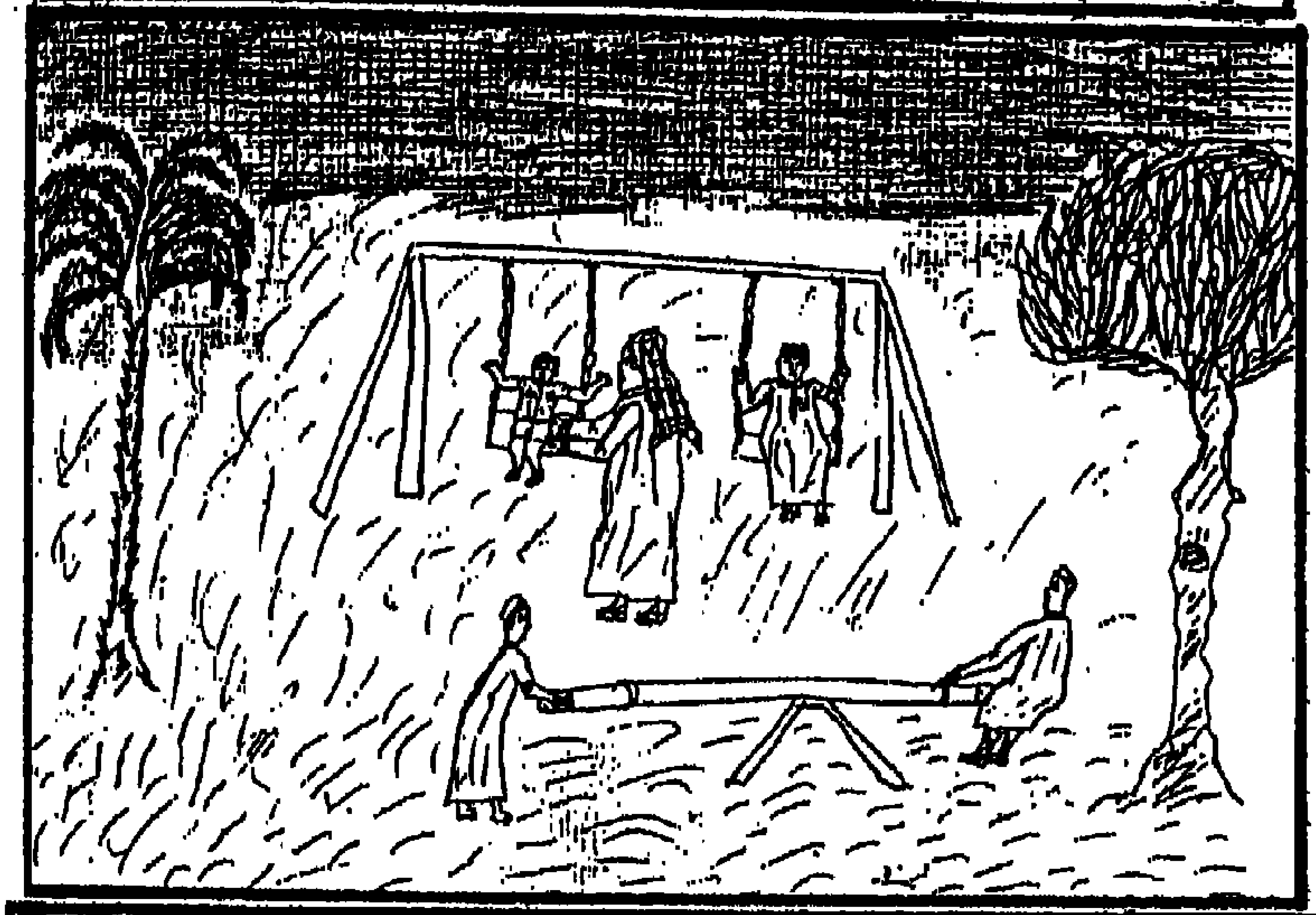
وبالنسبة لأسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكى Perceptual Field Dependence – Independence – فهو يعبر – كغيره من الأساليب – عن الفروق بين نمطين من أساليب الإدراك تتخذ شكل التوزيع المتصل الذى يقع على أحد طرفيه نمط المعتمدين على المجال الإدراكى Field Dependent ، بينما يقع على الطرف الآخر المستقلون عن المجال الإدراكى Field Independent . ويتصف المعتمدون إدراكياً بالنظرة الكلية الشمولية Global للمجال الإدراكى والمواقف البيئية ، وبرؤية عناصر المجال مندمجة معاً ، كما يخضع إدراكهم لتنظيم المجال ، ويعتمدون على المعلومات الواردة فيه كإطار مرجعى خارجى . ويتأثرون فى أدائهم وسلوكهم بالعلاقات الاجتماعية ومدى تأييد الآخرين ، وغالباً ما يبدو عليهم الاضطراب فى مواجهة المواقف الغامضة حيث يلاقون صعوبة فى تنظيمها ، أما المستقلون إدراكياً فيتميزون بالنظرة التحليلية Analytical والتأمل والفاعلية فى تناول المدركات ، ويفيدون من إحساساتهم الداخلية الشخصية ومعاييرهم الخاصة فى تفاعلهم مع ما يحيط بهم ، وفى تحليل المجال الإدراكى إلى مكوناته الجزئية ، وتفصيل أشكاله المعقدة ورؤية أجزائه مستقلة عن بعضها وعن أرضياتها ، وهم لا يهتمون كثيراً برأى الآخرين ، ويفضلون العزلة والوحدة (Witkin,et al,1954,1975).

وقد قام المؤلف (١٩٨٧"أ") بدراسة عن العلاقة بين الأسلوب الإدراكى المعرفى " الاعتماد – الاستقلال عن المجال " بكل من الخصائص النفسية للرسوم والإبداع الفنى لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، وأسفرت النتائج عن أن رسوم المستقلين عن المجال الإدراكى تتسم بالتنوع والاختلاف من حيث الأشكال المتضمنة فيها ، وبقرب الهيئة العامة للأشكال المرسومة من التمثيل الواقعى ، كما اتسمت بثراء التفاصيل والإيحاء بالحركة . بينما اتسمت رسوم المعتمدين إدراكياً بمحدودية الأشكال التى تتضمنها ، وبتكرير هذه الأشكال ، وتميزت الهيئة العامة للأشكال بكونها ذات طابع هندسى ومحرفة النسب ،

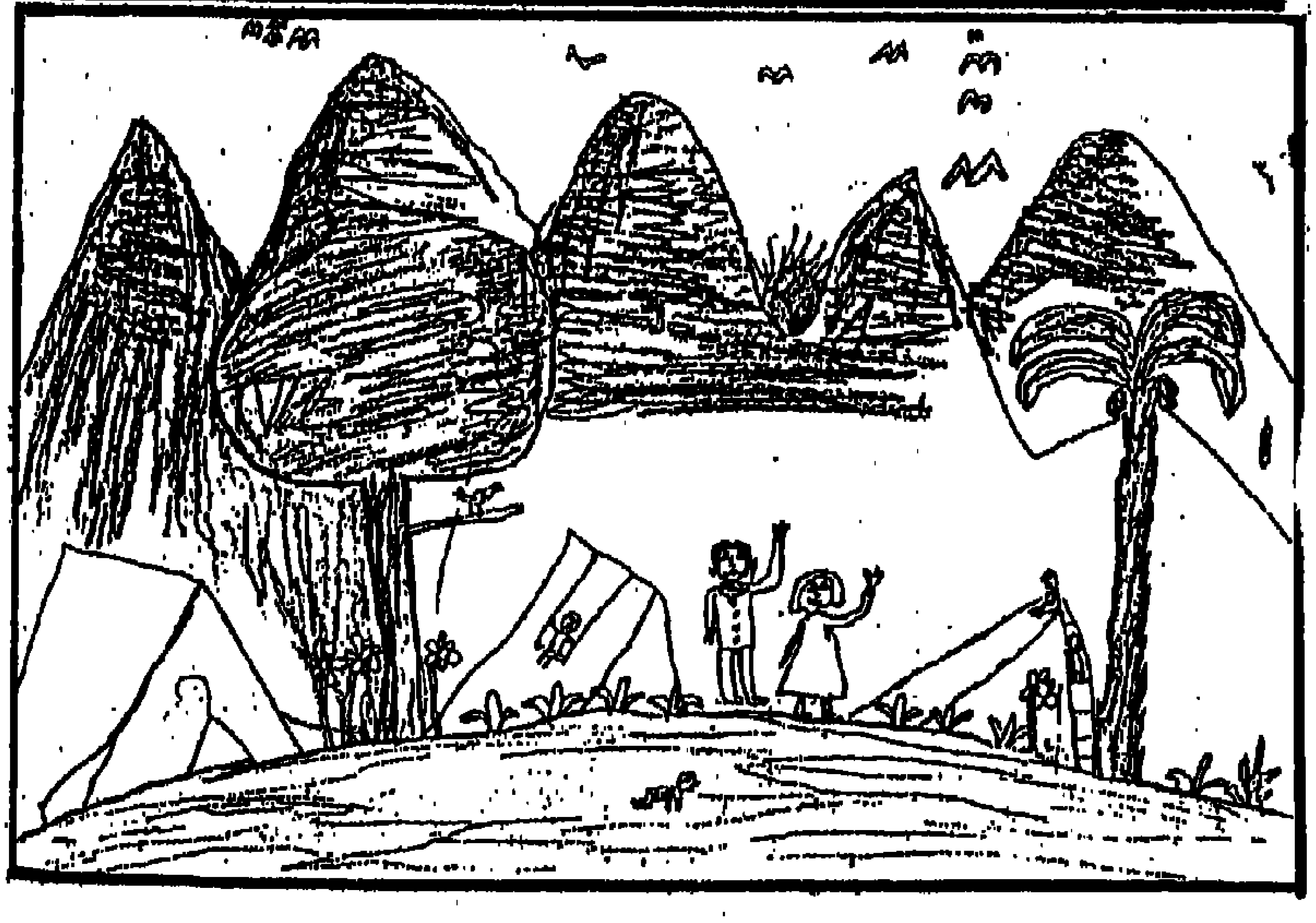
نماذج من رسوم
المستقلين إدراكياً



شكل (١٢٩) الحديقة
عبدالله أبوبكر ، ١٥ عاماً .

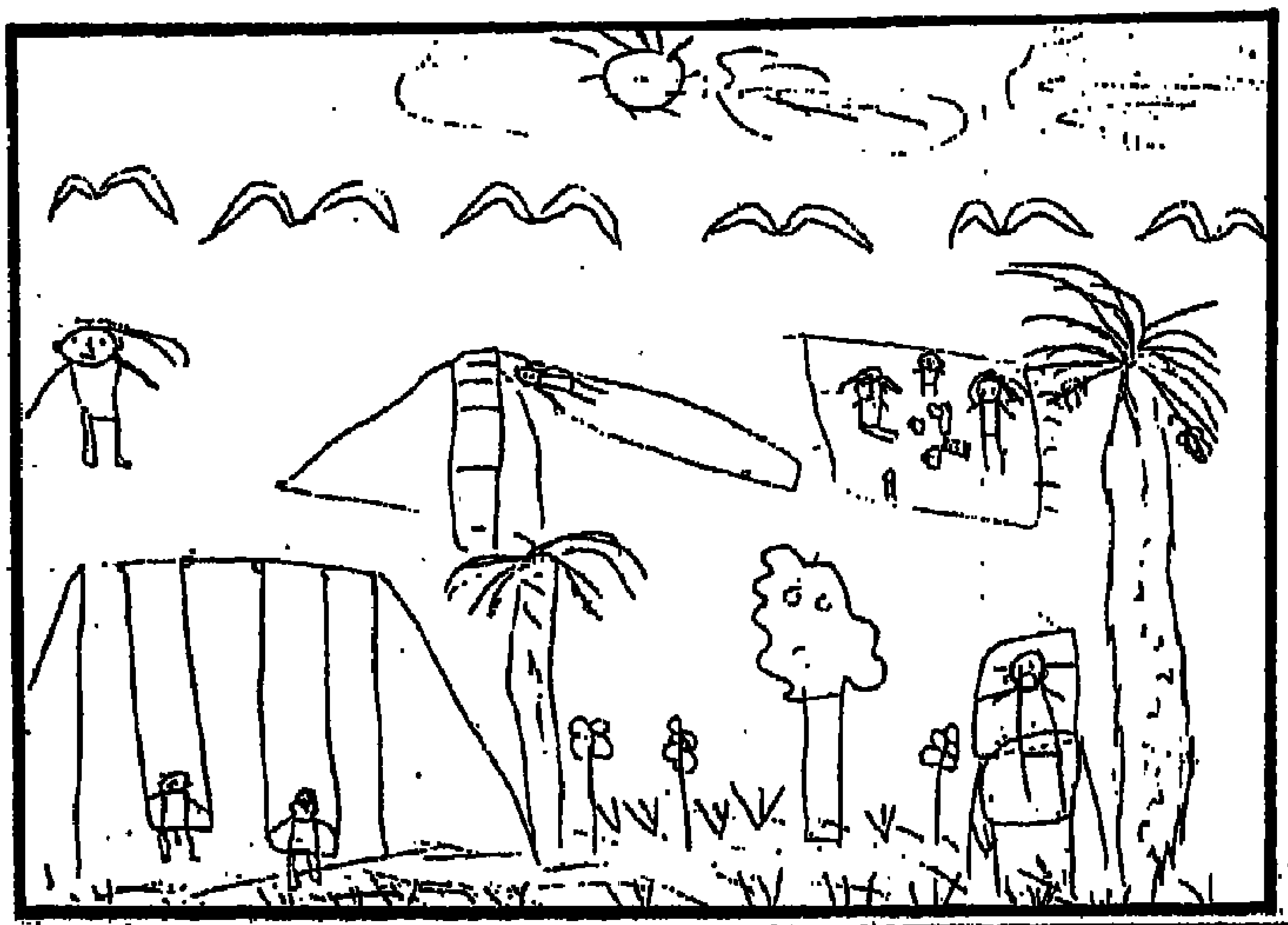


شكل (١٣٠) الحديقة .
عفيف المفتى ، ١٥ عاماً

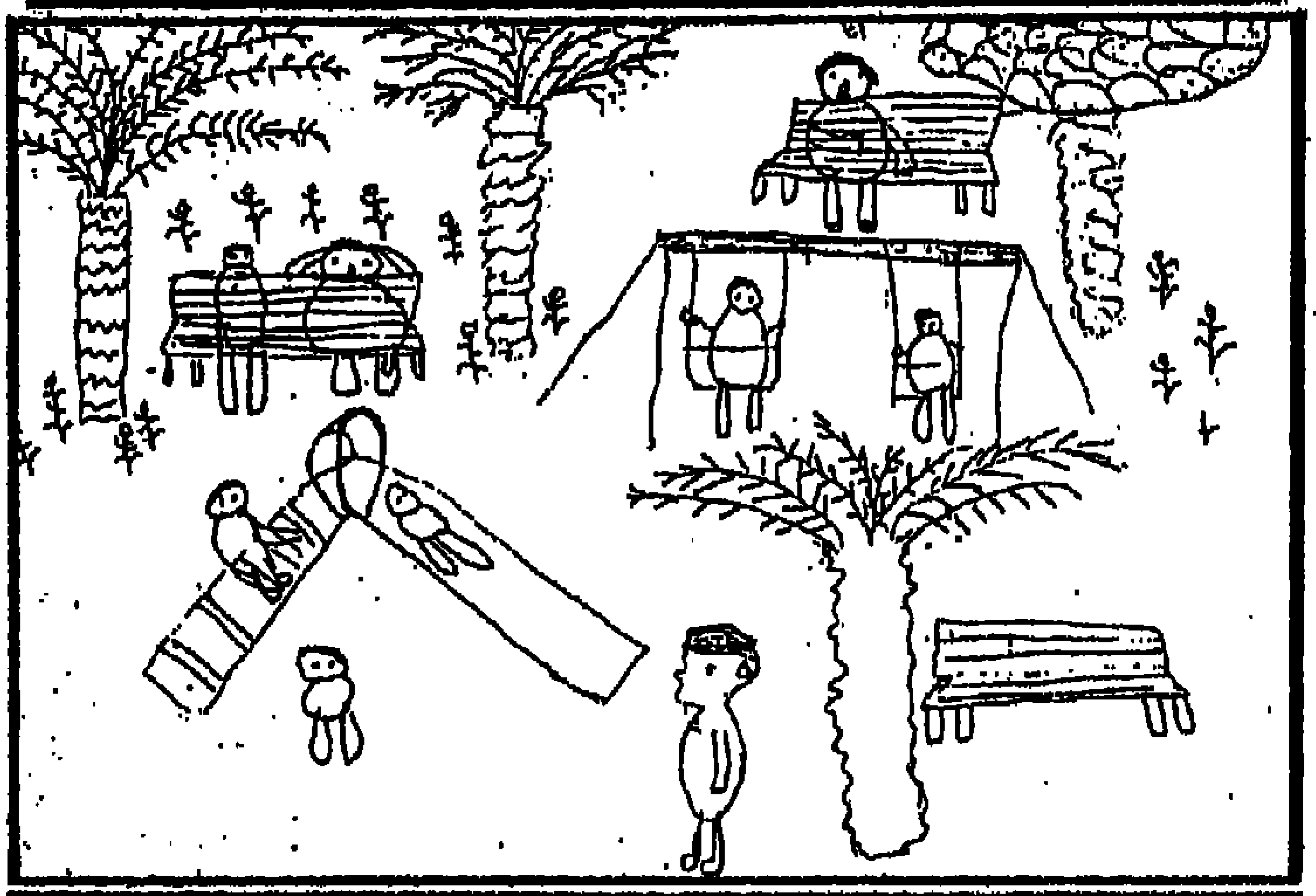


شكل (١٣١) الحديقة
خالد زين الشافعى ، ١٥ عاماً

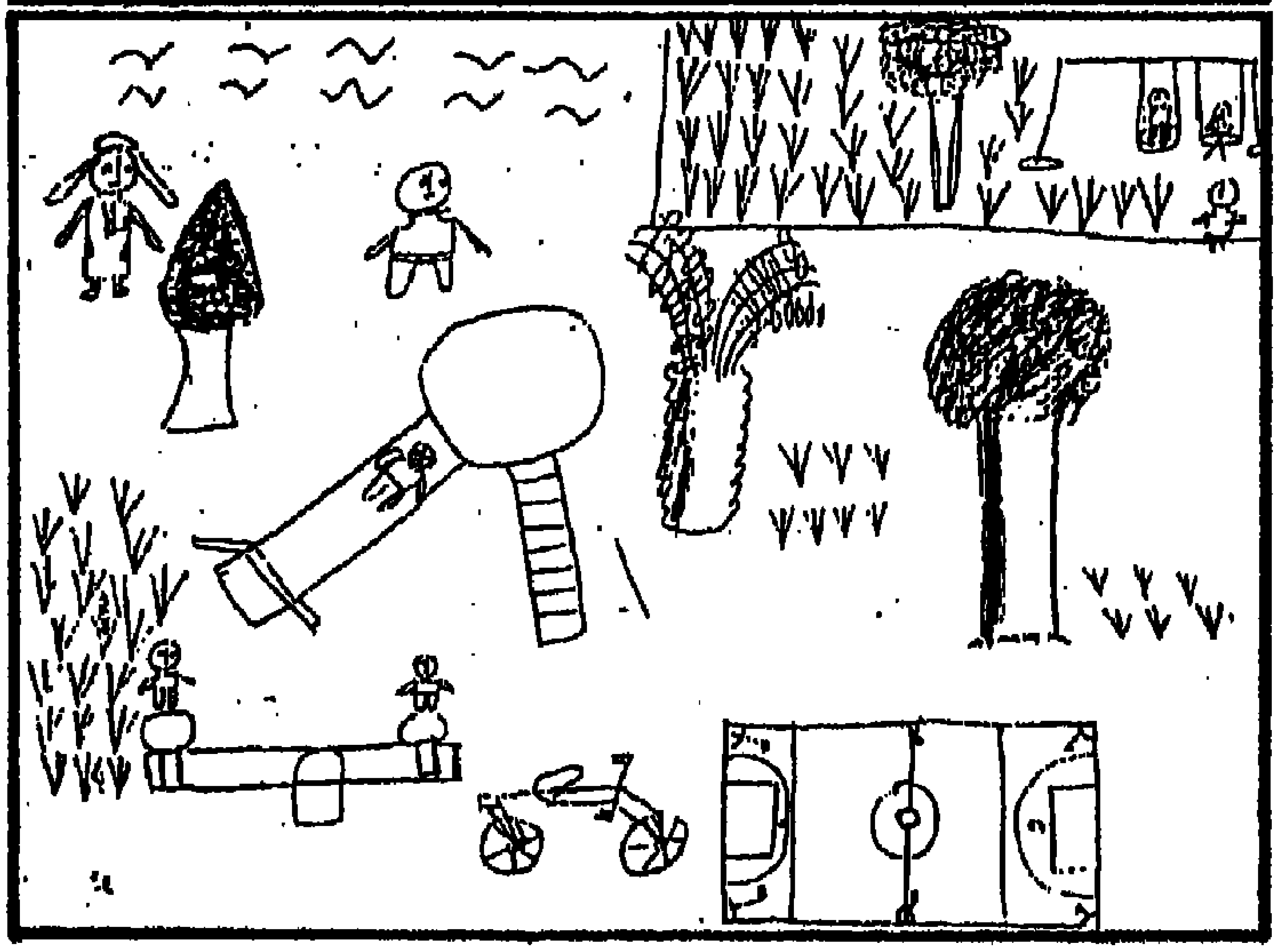
نماذج من رسوم المعتمدين إدراكياً .



شكل (١٣٢) الحديقة
خالد باغش ، ١٤ عاماً



شكل (١٣٣) الحديقة
على المحضار ، ١٧ عاماً .



شكل (١٣٤) الحديقة
عمر الغامدى ، ١٥ عاماً .

وإجمالية التفاصيل وأكثر ميلاً إلى الجمود منها إلى الحركة . وتتشابه هذه النتائج مع ما أورده "ويتكن"(Witkin,1965) من أن رسوم المعتمدين على المجال الإدراكى تتميز بالكلية وعدم دقة التفاصيل ، وبأنها لا تمثل الواقع ، كما تتسق أيضاً مع ماأورده الباحثون من صفات وخصائص مميزة لذوى النمط المستقل عن المجال الإدراكى ، وأنهم يتميزون بالاتجاه التحليلى Analytical والفاعلية فى إدراكهم للعناصر ، وفى تفصيلهم الأشكال المعقدة إلى مكوناتها الجزئية ، مما يتوقع معه أن يكونوا أكثر تأملاً للمدركات ، وأكثر دقة فى ملاحظاتهم المرئيات ، ووعياً بخصائصها التركيبية البصرية ومواطن التشابه والاختلاف بينها ؛ من حيث تفاصيلها ونسبها وأوضاعها فى الفراغ ، ومن ثم يعكسون هذه المكتسبات فى رسومهم .

كما أسفرت النتائج عن أن المستقلين إدراكياً كانوا أكثر تضميناً للمنظور (البعد الثالث) فى رسومهم ، وإظهاراً لخلفيات ما يرسمونه من أشكال ، وتمثيلاً لموضوعات الرسم ، على العكس من المعتمدين إدراكياً الذين جاءت أغلب رسوماتهم مسطحة (ذات بعدين) وبدون خلفية ، وأقل تمثيلاً للموضوع ، وهو ما يعنى أن المستقلين إدراكياً ليسوا فقط أكثر وعياً بالخصائص البصرية للمدركات وتحليلاتها ، وإنما هم أيضاً أكثرتخيلاً لها ، ومقدرة على تمثيل الأوضاع والعلاقات المكانية للأشكال فى الفراغ ، وعلى تنظيم تلك الأشكال معاً بما يجعلها أكثر إيحاء بموضوع الرسم .

أوضحت النتائج أيضاً شيوع خصائص رسوم الأطفال فى رسوم المعتمدين إدراكياً بدرجة أكبر منها فى رسوم المستقلين ، مما يوحى بأن المعتمدين أقل نضجاً من حيث نموهم التعبيرى الفنى من المستقلين ، خاصة إذا ما وضعنا فى الحسبان أن متوسط العمر الزمنى لأفراد عينة البحث كان مقداره ١٤.٨٦ عاماً .

وتبين من نتائج الدراسة أن المستقلين عن المجال الإدراكى كانوا أكثر مقدرة على التعبير الإبداعى الفنى من أقرانهم المعتمدين إدراكياً . وقد قيست المقدرة على الإبداع الفنى فى هذه الدراسة بمقياس تقدير للوقوف على مدى تضمين المفحوص رسومه أشكالاً مختلفة ومتنوعة الفئات والأوضاع والخصائص الشكلية ، ومدى مقدرته على تنظيم هذه الأشكال فى تكوينات تتسم بالجدّة والوحدة والاتزان والقيم الخطية ، بالإضافة إلى مدى سيطرته على الفراغ المتاح للرسم (عبد المطلب القريطى ، ١٩٨٧ "أ" : ١١٧ - ١٣٤) .

وهكذا فإن النمط الإدراكى المستقل بما يكفله لأصحابه من فاعلية فى التعامل مع المعلومات البصرية ، ومن نزعة تحليلية فى تناول المدركات ، واستخدام للمصادر الذاتية الداخلية والمعايير الخاصة فى التفاعل مع ما يحيط بهم من مثيرات ومواقف ، وفى إعادة تنظيمها بطرق جديدة ، وبما يكفله لهم من مقدرة على تحمل الغموض والتناقض فى هذه المثيرات ، يؤدى إلى ظهور خصائص أكثر إيجابية واتفاقاً مع معايير النمو فى الرسوم ، وإلى التفوق فى التعبير الإبداعى الفنى .

ثانيا : المتغيرات البيئية الثقافية والاجتماعية الأسرية

إن الوضع الراهن لاستعدادات الفرد ومقدراته فى غالب أمره يعد محصلة لتفاعل مجموعتين متداخلتين من العوامل ، هما العوامل البيولوجية الوراثية ، والعوامل البيئية . وربما يصعب تقرير الأهمية النسبية لكل منهما فى هذا الشأن ، فهما لايعملان بمعزل عن بعضهما . إن العوامل الوراثية قد تهيء للطفل طاقات واستعدادات معينة ، جسمية وعقلية معرفية ، بيد أن الوراثة وحدها لاتضمن لتلك الاستعدادات النمو والازدهار دون اعتبار للعوامل البيئية الثقافية والاجتماعية والمدرسية ، ومدى ما تكفله لهذا الطفل من فرص تعلم وتدريب ، وتوجيه واستثارة وتشجيع .

وبإمكاننا تناول نمو استعدادات الطفل للتعبير الإبداعى فى مجال الفنون من هذه الوجهة التفاعلية بين الوراثة والبيئة . إذ تشير آراء كثير من الباحثين الى أن الأطفال لديهم استعداد طبيعى للتعبير الفنى فهم على حد قول "جاردنر" (Gardner,1973) يمتلكون البنية المعرفية Cognitive Structure الضرورية للمشاركة فى الأنشطة الفنية ، كما أن كل طفل يمكن أن يعبر عن طاقاته واستعداداته الإبداعية إذا ماأتيحت له فرص تجريب واستخدام المواد الفنية ، وتم تزويده بالمهارات التى يحتاجها .

وقد دفع ذلك ببعض هؤلاء الباحثين إلى طرح عدة أسئلة لعل من أهمها : لماذا إذن يعزف كثير من الأطفال عن مواصلة التعبير الفنى ، ويفقدون حماسهم واهتمامهم بهذا المجال ؟ ولماذا تصبح الأعمال التى ينتجونها أكثر تقليدية ، وأقل استثارة وتشويقا كلما كبروا أو تزايدت أعمارهم الزمنية ؟ وربما يجاب على هذه التساؤلات بأن الاستعدادات العقلية للأطفال تنزع مع تزايد أعمارهم الزمنية إلى التبلور والتخصص فى مظهر معين من مظاهر النشاط العقلى . وأن هذا المظهر قدلايكون بالضرورة فنيا ، ومن ثم ينصرف بعضهم عن النشاط الإبداعى فى مجال الفنون إلى مجالات أخرى أكثر ملاء مة لاستعداداتهم الخاصة ؛ كالرياضيات أو اللغات مثلا .

ومع أن هذه الاجابة قد تبدو صحيحة ، إلا أنها ربما تكون غير شافية مالم نضع فى الحسبان تلك العوامل البيئية الثقافية والاجتماعية الأسرية والمدرسية التى ينشأ فى إطارها الطفل ، ويمتص تحت تأثيرها اتجاهاته وتوجهاته إزاء مجالات النشاط العقلى المختلفة ، ومالم نتأكد مما إذا كانت تلك العوامل مشجعة للطفل على ممارسة النشاطات الفنية ومواتية لها ، أم أنها معوقة محبطة ؟ ومما إذا كانت بيئة الطفل غنية بالخبرات وفرص الاستثارة الحاسية والعقلية ، أم أنها بيئة فقيرة ضحلة من حيث هذه الخبرات والمثيرات ؟ ومما إذا كان المناخ البيئى الاجتماعى يتسم بالسماحة والمرونة والمساندة تجاه محاولات الطفل نحو الكشف والتجريب والخروج على القوالب النمطية المألوفة من التفكير ، أم أنه مناخ ضاغط مقيد لايحترم حرية الطفل فى التعبير ؟ وما إذا كانت المعايير التى يستخدمها المهيمنون على تنشئة الطفل وتعليمه فى الحكم على تعبيره الفنى مستمدة من طبيعة الطفل ذاته ونموه ، أم أنها معايير متحيزة

لإنتاج الكبار فى الفن دون اعتبار لشخصية الطفل ؟

إن الإجابة على هذه التساؤلات تلقى الضوء على طبيعة العوامل البيئية التى تؤثر فى الاستعدادات الإبداعية الفنية لدى النشء ، فتؤدى إما إلى تفتحها وازدهارها واستمرارها ، أو إلى إعاقتها وذبولها أو انحرافها عن مسارها الطبيعي ، وهو ما سنحاول استجلاؤه فيما يلى .

أ : البيئة الثقافية

من بين معانى الثقافة أنها طريقة الحياة ، ونظامها فى مجتمع ما ، وذلك بما تشتمل عليه من تراث ومعتقدات وقيم ، واتجاهات وعادات ، وطرق تفكير وعلوم وفنون ، ونظم سياسية واجتماعية واقتصادية ، وأنماط سلوكية ، ومن ثم تختلف الثقافات من مجتمع إلى آخر ، ومن جماعة محلية إلى أخرى من حيث طبيعتها ومدى تعقدها وثرائها ومرونتها .

ومن الحقائق التى يكشف عنها تاريخ الفنون أن الفنون البصرية عبر العصور المختلفة كانت نتاجا لثقافات المجتمعات التى نشأت فيها ، كما كانت مرآة عاكسة لهذه الثقافات عبّرت عنها ، وأسهمت فى صيانتها واستمراريتها ونموها ، ومن الأمثلة الدالة على تأثير الثقافة على الأعمال الفنية ، ما نلاحظه من اختلافات بين فنون الحضارات المتعددة سواء من حيث الفلسفات التى قامت عليها ، أم الرموز والأشكال الفنية التى شاعت فيها ، ولقد عبّر كل من الفنان المصرى القديم ، والفنان الإسلامى عن عقيدته الدينية - وهى إحدى مقومات الثقافة - ولكن بالكيفية التى تعكس خصائص هذه العقيدة عند كل منهما . فاتخذ المصريون القدماء من بعض الحيوانات والطيور والقوى الطبيعية التى قدسوها رموزا صوّروها فى أعمالهم ، كما اعتقدوا فى الخلود والبعث بعد الموت فحفظوا جثث موتاهم ، وصنعوا التوابيت ، وشيدوا المقابر ، وبنوا المعابد الضخمة ، ونحتوا التماثيل لآلهتهم وملوكهم وزينوا جدرانها بالنقوش والرسوم التى تسجل أمجادهم ، ومظاهر الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية فى عهودهم . وجاءت تمثيلاتهم للأشخاص فى الرسوم ـ وفقا لمكاناتها الروحية والاجتماعية ، بينما عكست الفنون الإسلامية الإيمان المطلق بوحدانية الله سبحانه وتعالى . وقامت على عدم محاكاة الكائنات الحية ، والتحفظ فى تصويرها ، وعنيت بتحويرها ودمجها بالعناصر الزخرفية الخطية والنباتية ، ومن ثم اتسمت هذه الفنون بالتجريد الهندسى والإيقاع والتوازن واللامحدودية .

وكما تؤثر الثقافة فى الأعمال الفنية للفنان البالغ ، فإنها تؤثر أيضا فى التعبير الفنى للطفل من زوايا متعددة . إن الثقافة التى يعيش فيها الطفل توجه نموه فى الفن باستخدام بعض الرموز التى تعود أن يراها ، كما تؤثر فى نمو إدراكه وإنتاجه ، واتجاه تدريبه الإدراكى . لأنها تتيح له فرصا كثيرة لملاحظة الأشياء المهمة بالنسبة للجماعة ، وإغفال ما ليس له أهمية . (لطفى زكى ، ١٩٦٩ : ٣٥) .

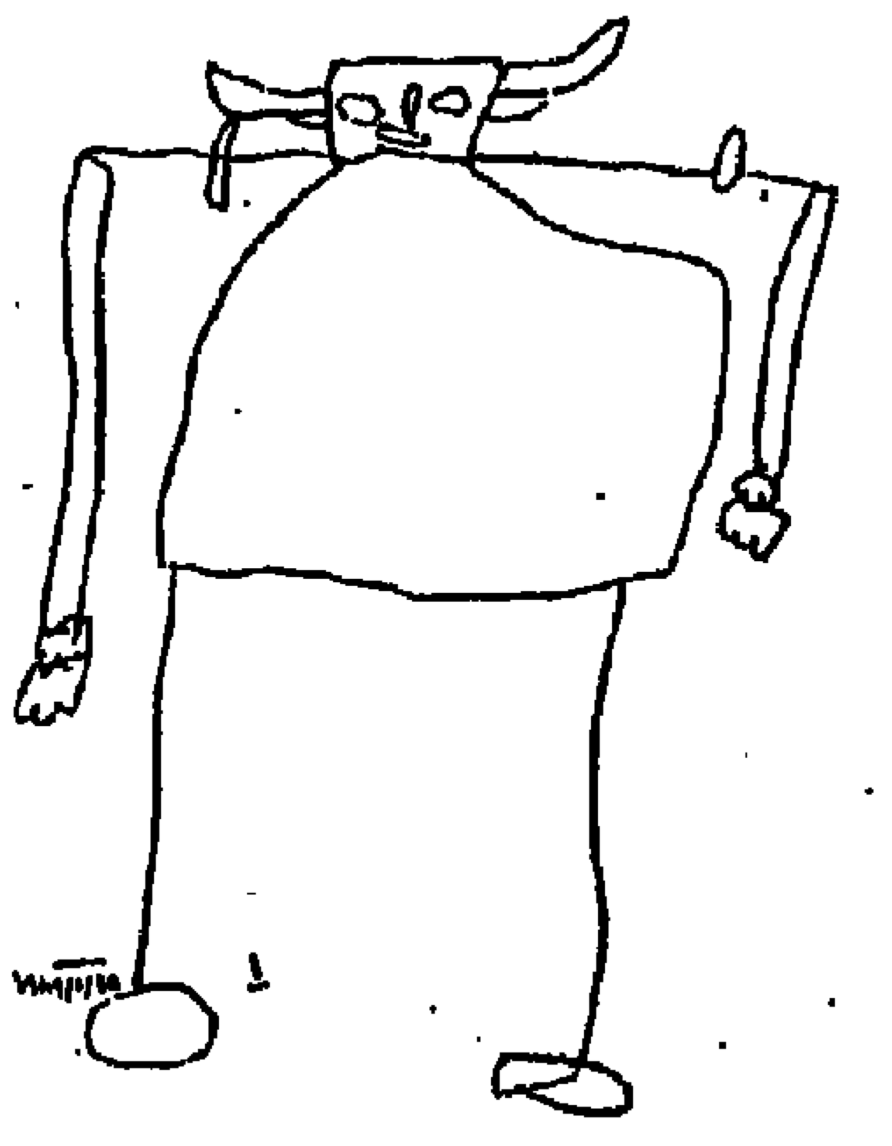
لعل من أهم تأثيرات الثقافة فى نمو النشء ، هو ما تلعبه بالنسبة لميولهم واتجاهاتهم نحو الفن ، بناء على المكانة التى يحتلها الفن ، ومدى الاهتمام الذى يحظى به فى هذه الثقافة ، وما تكفله من

"ب"   "أ"

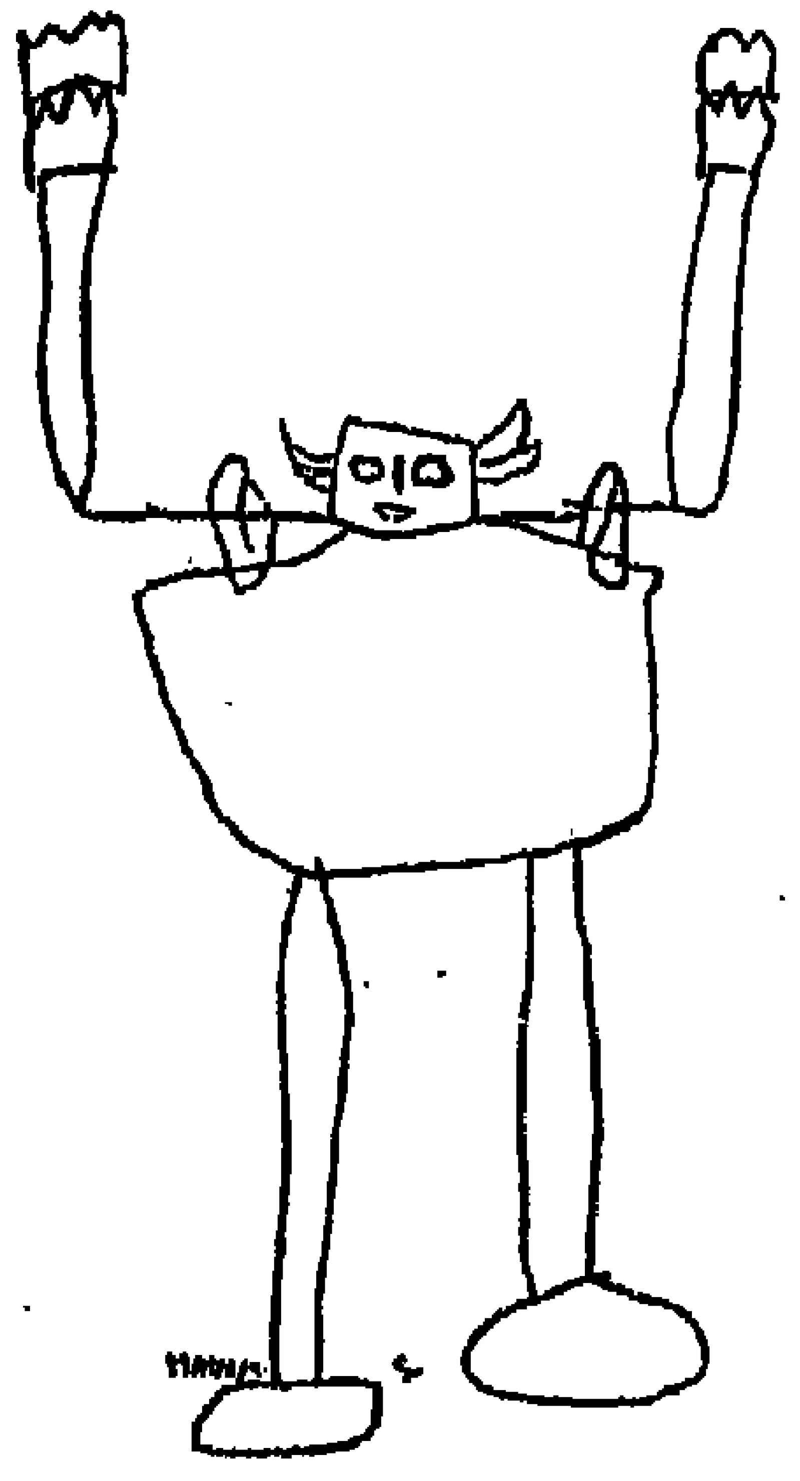
شكل (١٣٥ أ ، ب) رسم رجل . لاحظ كيف تعكس رسوم الأطفال الأزياء السائدة فى الثقافات المختلفة .

تشجيع للناس على إنتاجه وتذوقه ، إن الطفل يكتسب إتجاهاته الاجتماعية ليس نحو الفن فقط ، وإنما إزاء الأشخاص والأشياء والموضوعات الأخرى من بيئته التى يعيش فيها ومن التفاعل مع عناصر ثقافته . فإذا خلت عناصر هذه الثقافة من الأشكال الفنية ، ونماذج الفنانين المبدعين ، أو أهملتها أو تجاهلتها ، فإن الأطفال غالبا ما يشبون وقدكونّوا اتجاهات سالبة نحو الفن ، سواء من حيث ممارسته وإنتاجه ، أم تذوقه والاستمتاع به ، ومن ثم يصبح اهتمامهم بالأنشطة الإبداعية الفنية هامشيا أو معدوما .

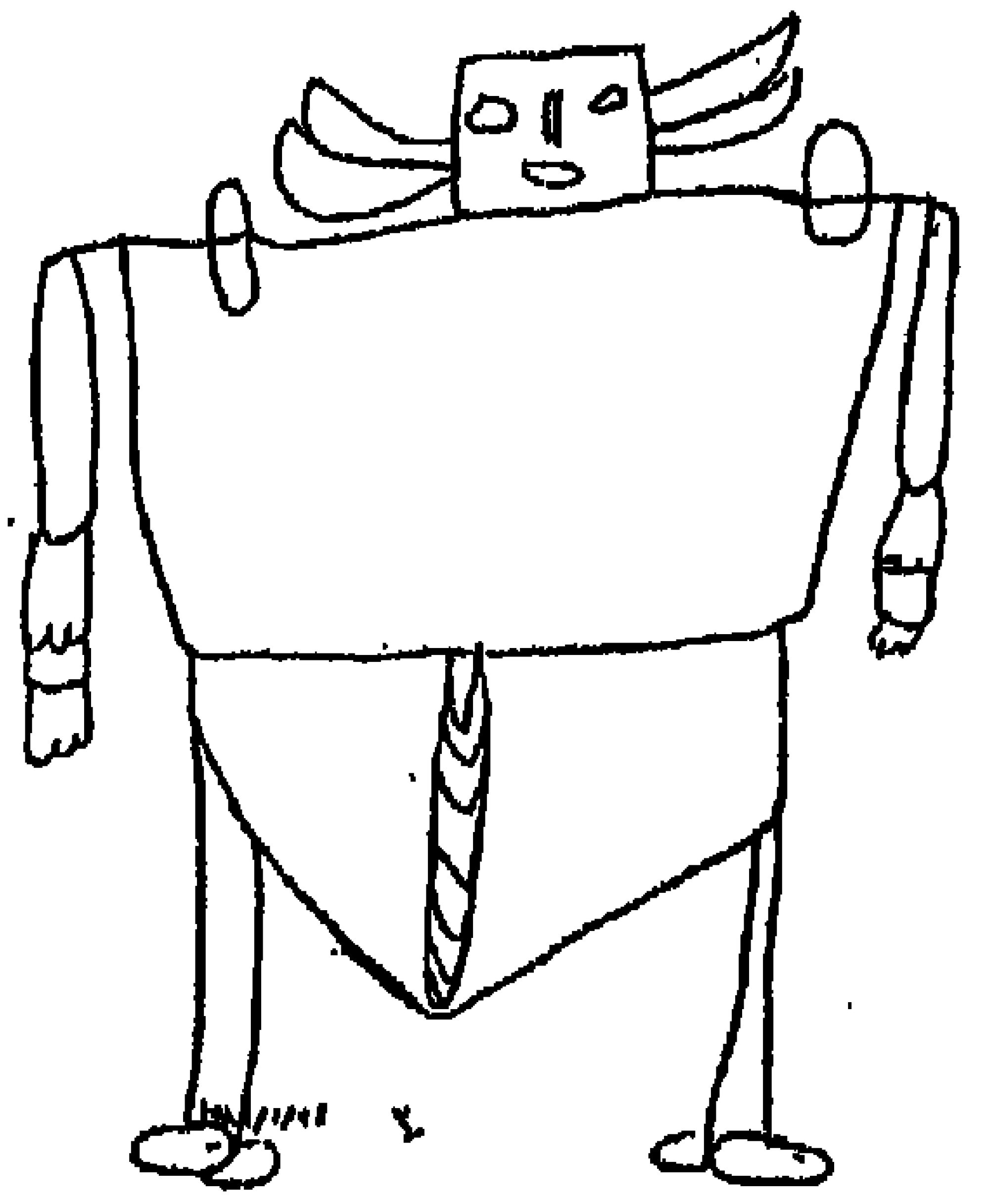
كما أن طبيعة التكوين الثقافى لمجتمع ما ـ من حيث تعقيده وثرائه أو بساطته ، ومن حيث مرونته وتفتحه أو جموده وانغلاقه ـ يؤثرفى نمو استعدادات الطفل للتفكير الإبداعى والتعبير الفنى سواء بتنشيطها، أو إخمادها وإكراه الطفل على التخلى عنها . فتنوع المظاهر المادية الطبيعية والمصنوعة، والأنشطة والأحداث الحياتية اليومية ، وأساليب الحياة المتضمنة ، فى هذا التكوين ، والمثيرات البصرية التى يتعرض لها الطفل فى سياقه ، ويتفاعل معها ، وفرص التعلم والتدريب التى يكفلها للنشء فى مجال الفنون التشكيلية ، وتفتح الثقافة التى يعيش الطفل فى إطارها ، وتقبلها الجديد والاستفاده منه ،



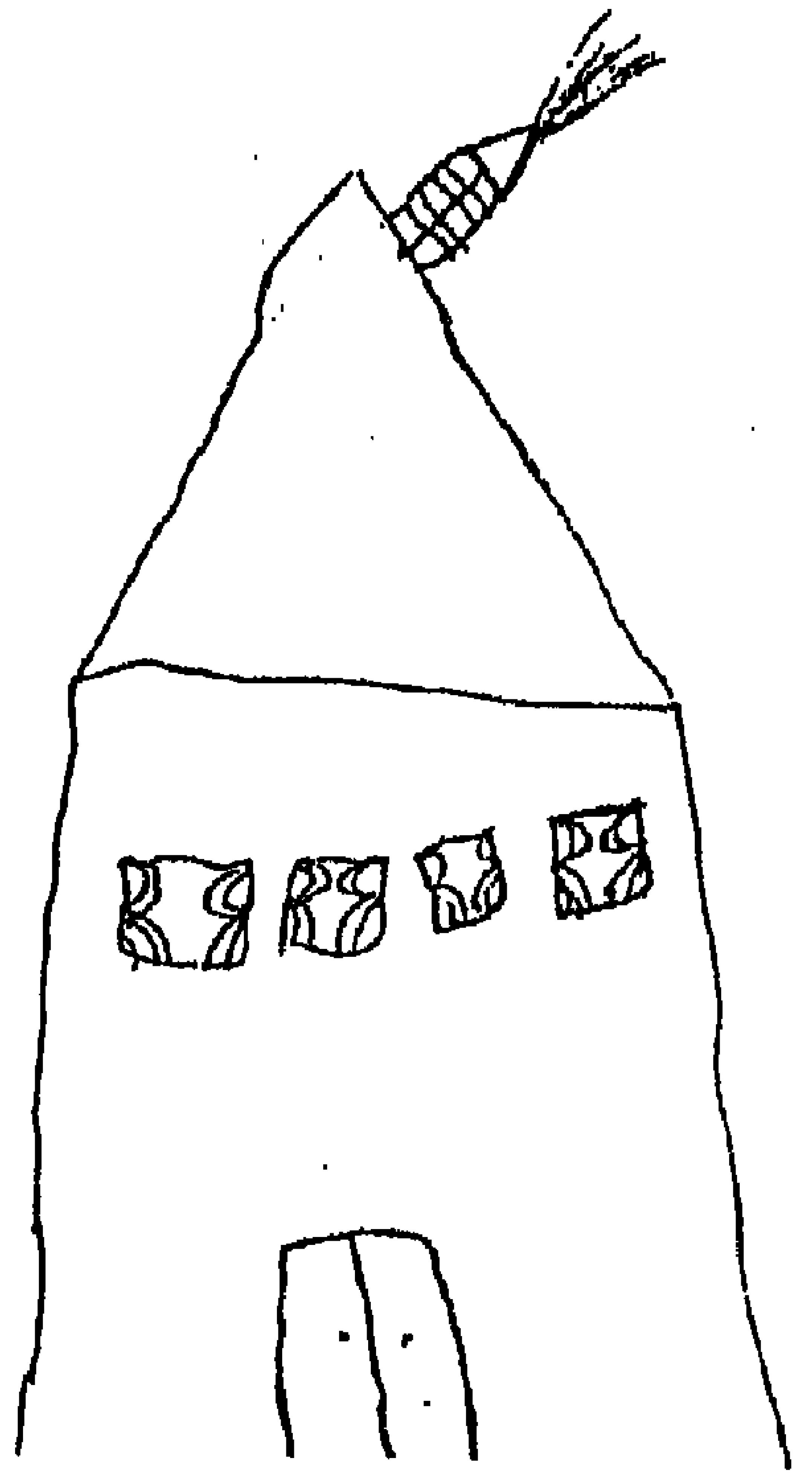
شكل (١٣٦ أ)



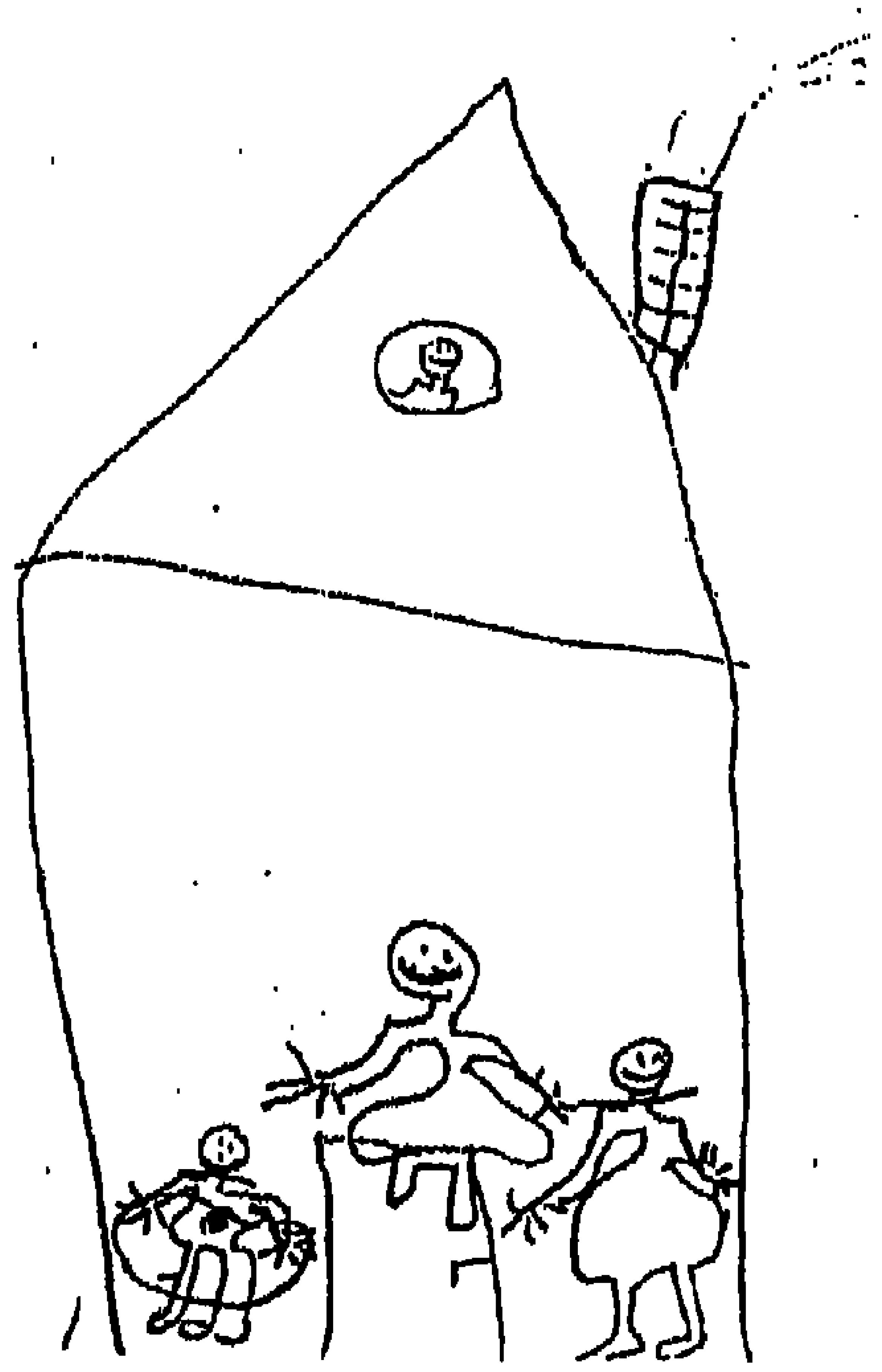
(١٣٦ ب)



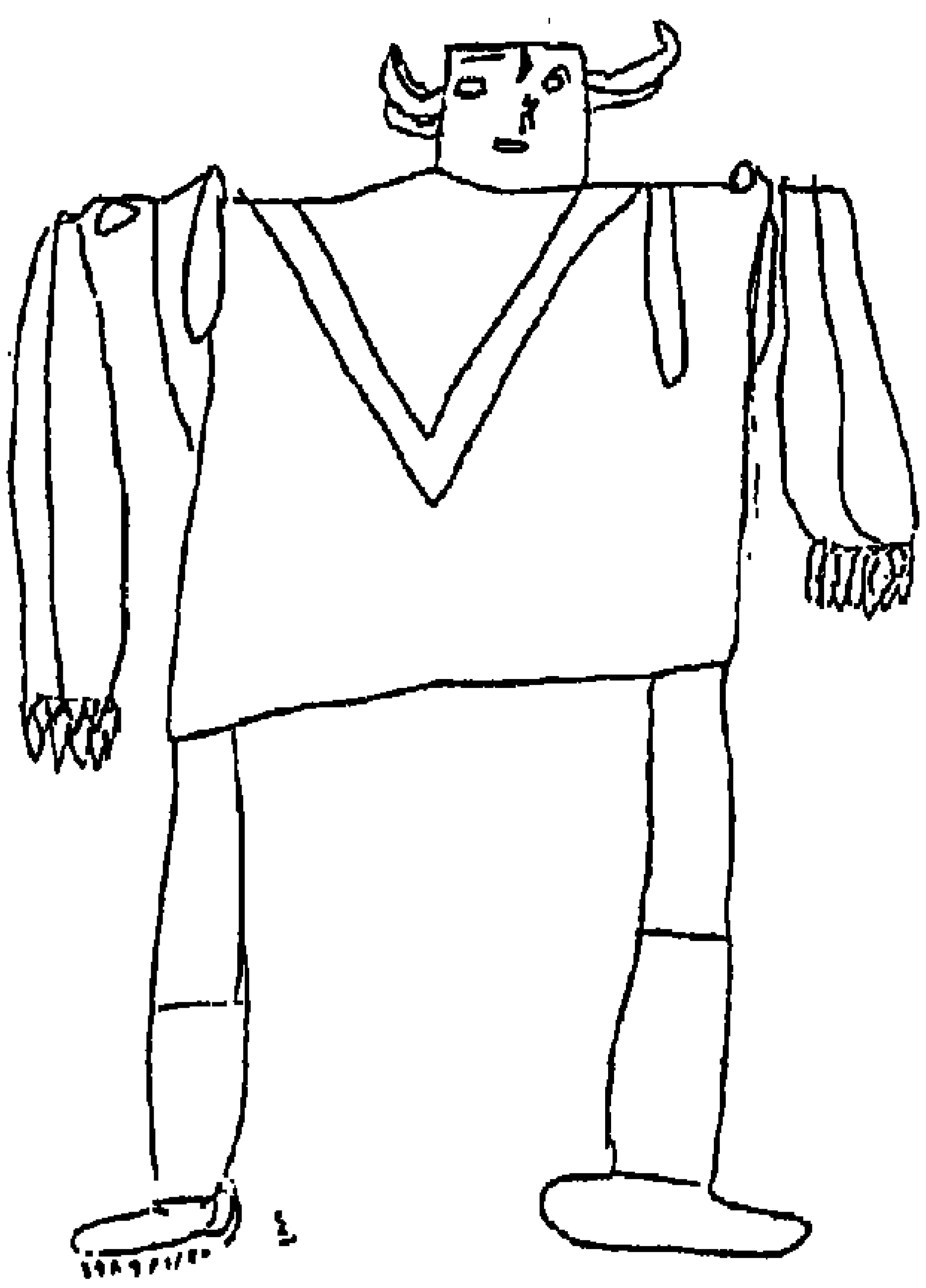
(١٣٦ ج)



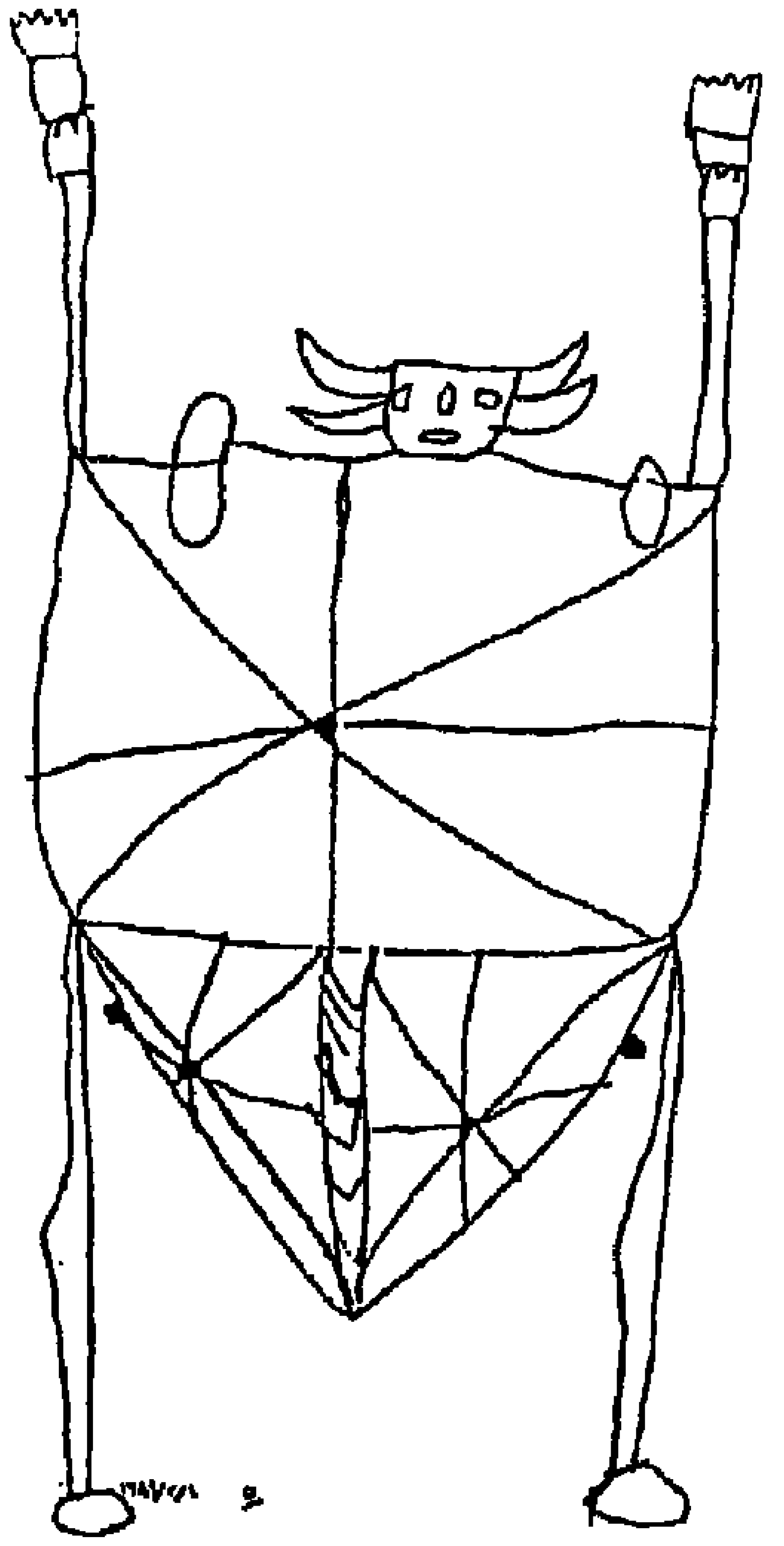
شكل (١٣٧ أ) منزل ، أمل صالح ، مصرية ، ٦ أعوام .



شكل (١٣٧ب) وائل العليان ، سعودى ، ٧ أعوام .



شكل(١٣٦د)



(١٣٦هـ) " جريندايزر "

سلسلة أشكال للطفل كريم القريطى ، ستة أعوام تقريبا . وهى توضح مع الشكلين (١٣٧ أ ، ب) كيف تؤثر الثقافات الوافدة عبر مجلات الأطفال وبرامجهم التلفزيونية على شخصياتهم وتنعكس فى رسومهم ، لاحظ كيف تطور شكل "جريندايزر" من البسيط إلى المعقد عبر سلسلة الأشكال المتتابعة ، والطابع الغربى للبيوت .

وتسامحها إزاء الاستجابات غير المألوفة ، هو مما يعمل على استثارة استعدادات الطفل للتعبير الإبداعى عامة والفنى خاصة ويشجعها .

ولقد تبين من نتائج إحدى الدراسات (سناء على محمد ، ١٩٨١) وجود فروق جوهرية بين الأطفال الحضريين والريفيين - ممن يدرسون فى الصف الخامس الابتدائى - لصالح أطفال الحضر فى كل من متغيرات التفكير الإبداعى - كما قيست باختبار تورانس - ومتغيرات الإبداع الفنى فى رسومهم لبعض الموضوعات . كما تبين - باتفاق آراء مجموعة من الخبراء - وجود فروق دالة إحصائيا بين خصائص رسوم أطفال المجموعتين بما دلّ على أن أطفال الريف كانوا أكثر تأخراً من حيث نموهم الفنى من أقرانهم فى الحضر .

وقد أرجعت الباحثة هذه الفروق إلى عوامل مختلفة كان من أهمها المناخ الثقافى العام للبيئة التى يعيش فيها الأطفال .

وتذكر هارلوك (Hurlock,1978:330) بناء على نتائج بعض الدراسات أن أطفال البيئات الحضرية Urban ينزعون لأن يكونوا أكثر إبداعية من أطفال البيئات القروية Rural ، حيث يكون التدريب

التسلطي أكثر شيوعا في الريف منه في الحضر - على حد قولها - ، كما أن البيئات القروية تقدم استثارات أقل للاستعدادات الإبداعية لدى النشء منها في البيئات الأكبر داخل المدن وضواحيها .

كما إن تأثير العوامل الثقافية في نمو الطفل لايتوقف عند التأثير في اتجاهاته نحو الفن ، وفي استعداداته للتفكير والتعبير الإبداعي الفني فحسب ، وإنما تؤثر الثقافة أيضا في مضمون أو محتوى التعبير الفني ، ويتمثل هذا التأثير في الموضوعات التي يتناولها الطفل ، والأشكال والرموز البصرية التي يستخدمها ، بل وفي طريقة تعبيره عن هذه الموضوعات والأشكال . ومن هنا فإن مختلف أشكال التعبير الفني - سواء عند الطفل أم الفنان البالغ - ليست متحررة من أثر الثقافة .

فالبيئة الثقافية تزكي لدى الفرد ، وربما تفرض على إدراكه وخياله عناصر أشكال ورموز وموضوعات معينة ترتبط بطبيعة المواقف والقيم والرموز التي تمجدها الثقافة أو تستنكرها ؛ كالتعاون والمنافسة مثلا ، أو ترتبط بالتراث والأساطير الشعبية ، والأنماط المعمارية ، والمناسبات والعادات الاجتماعية ، أو بنشاطات الحياة اليومية من صناعة وزراعة وصيد ، ولقد ثبت أنه حتى الأزياء والملابس الشائعه في ثقافة ما تؤثر على تمثيلات الطفل لمفهوم شكل الإنسان (الأشكال من : ١٣٧-١٤٠) .

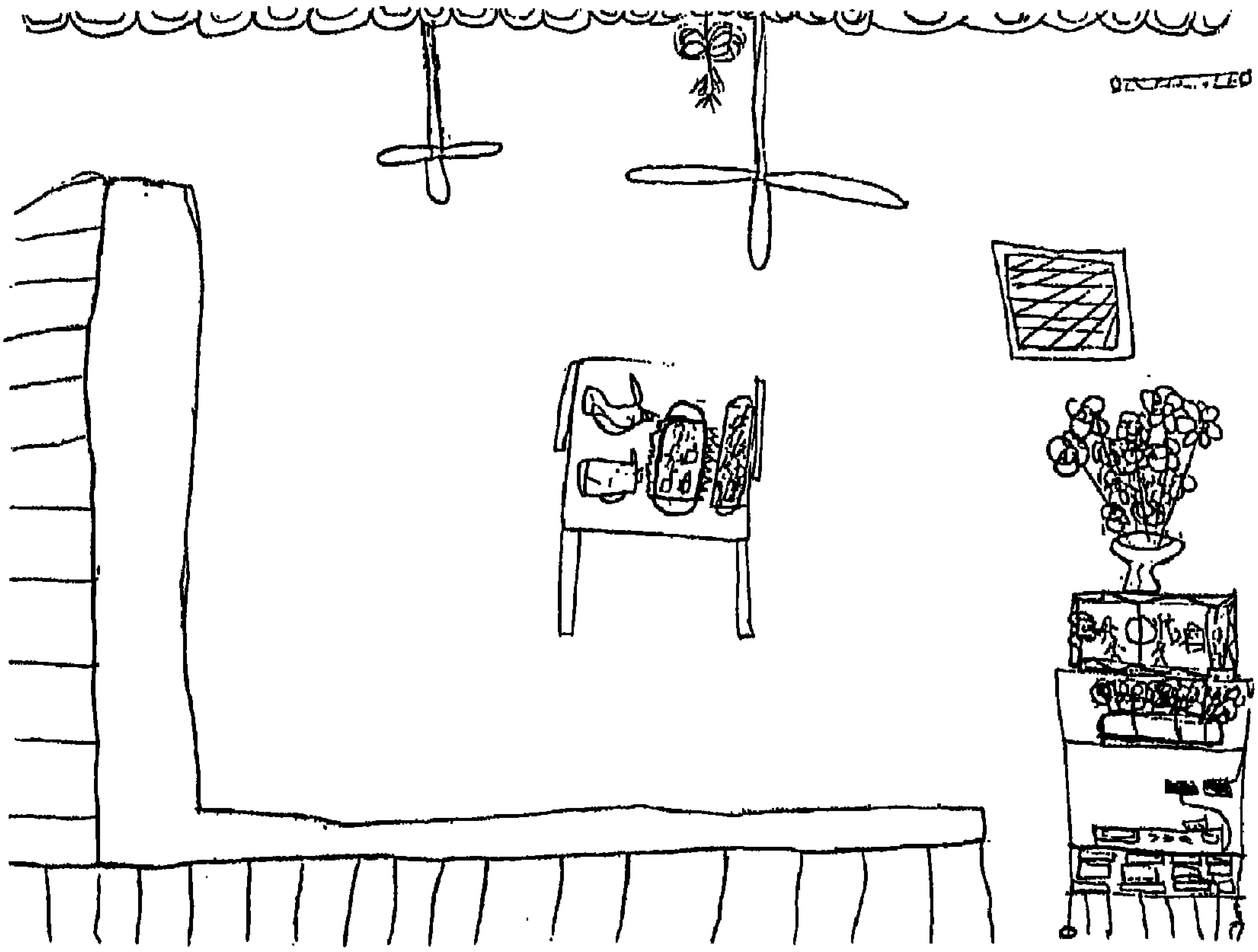
ويستدل من نتائج تجارب بعض المربين والفنانين في الثقافة المصرية من أمثال "حبيب جورجي" - صاحب مدرسة الفن الشعبي - "ورمسيس ويصا " أن المؤثرات الثقافية الشعبية والريفية كانت مصدرا أساسيا لما استعان به الأطفال في منتجاتهم الفنية من رموز وموضوعات ، ولما استخدموه من أساليب تلقائية في تنظيم تلك الرموز وصياغتها في تعبيراتهم الفنية ، وأكدت بعض البحوث (ليلى حسني ابراهيم ، ١٩٧٨) أن رسوم الأطفال المصريين تعد انعكاسا لثقافتهم البيئية . وأن هذه الرسوم لها سمات بيئية يمكن اتخاذها نواة لاتجاه فني مصري متميز .

كما دللت نتائج دراسة "نبيل الحسيني" (١٩٨١) على الآثار الجوهرية لاختلاف البيئة على الإنتاج الفني لمجموعتين من الطلاب الجامعيين المتخصصين في التربية الفنية من كل في مصر والولايات المتحدة الأمريكية . فقد تبين أن أكثر من ٥٠٪ من أفراد العينة المصرية قد ضمّنوا رسومهم عناصر معينة من ثقافتهم وبيئتهم ؛ كالشمس والنيل والسماء الصافية والنخيل ، وأن أكثر من ٧٠٪ منهم تضمنت رسومهم النيل والنخيل ، وأكثر من ٨٥٪ منهم تضمنت رسومهم الشمس الساطعة . كما بدت في رسوم أفراد العينة المصرية بعض مظاهر البيئة المصنوعة ، كالأهرامات وأبو الهول ، والآثار المصرية القديمة والمساجد والكنائس . وقد غلب عليهم استخدام ورقة الرسم أفقياً ، وإظهار خط الأرض وانبساطها ، وامتداد الأفق وصفاء الجو .

وفي المقابل تبين أن معظم رسوم أفراد العينة الأمريكية من ولاية بنسلفانيا كانت أشبه برسوم الخرائط ، واتسمت بتداخل أشكالها وتشابك عناصرها ، وبالسحب المتناثرة في أعلاها ، وعدم احتوائها على خط الأرض أو الأفق ، كما غلب عليها شيوع الأشكال المجردة ، فالمبان - مثلا - يرمز إليها بأشكال

شكل (١٣٨) الامير سلطان فى الفضاء ، طفلة سعودية ، ثمانية أعوام .

تصور الطفلة رحلة الأمير سلطان بن سلمان - أول رائد فضاء عربى - إلى القمر ، ويوضح الرسم كيف تصبح الأحداث الجارية فى بيئة الطفل مصدرا لتعبيره الفنى ، كما يعكس الرسم معظم خصائص الطفل فى التعبير حيث الشفوف وإظهار رواد الفضاء داخل المركبة ، والمبالغة فى حجم كل من القمر والمركبة الفضائية ، والجمع بين اللغة الشكلية واللفظية ، والتسطيح : لاحظ أن الطفلة قد أفردت مكانا خاصا للأمير السعودى بزيه التقليدى أعلى المركبة ، كما رسمت الأمير سلمان يطـــل على ابنه من كوكب الأرض داعياً له " الله معك ياولدى " .

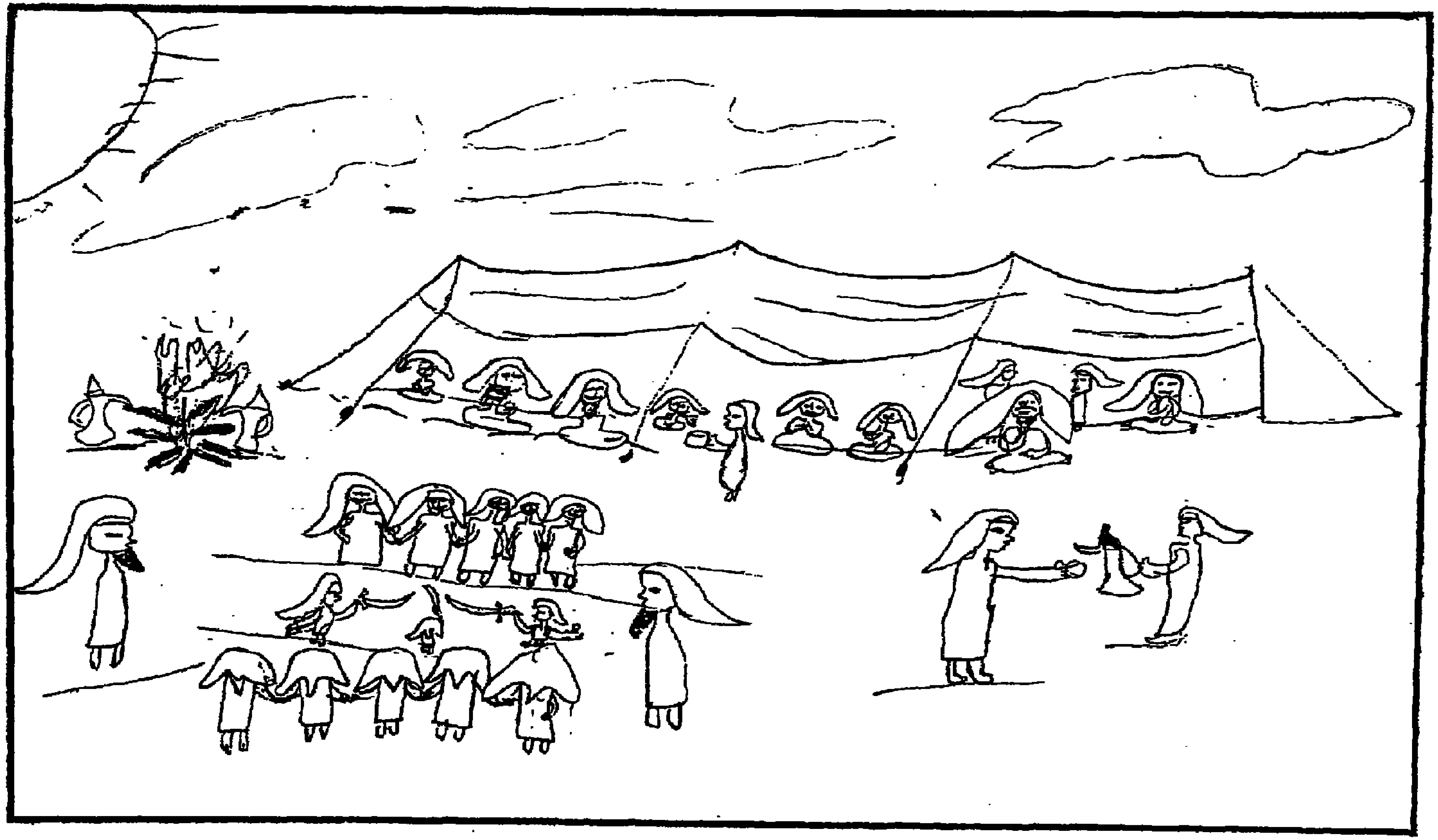


شكل (١٣٩) منزلنا ، موسى مسعود ١٠ أعوام .

يلاحظ انعكاس ما تذخر به البيئة الحضرية من أجهزة وأدوات كالمراوح الكهربية والتلفزيون والفيديو في الرسم ، كما تبدو مائدة الطعام والستائر وأواني الزهور .

هندسية ، ويستعان بالكتابة الإرشادية للتعريف بها دون عناية بمظاهرها المعمارية والجمالية . إضافة إلى الاستخدام الرأسي لورقة الرسم ، كما تبين من نتائج الدراسة أن رسوم الأمريكين في مجملها تعكس الخصائص التضاريسية والمناخية والمعمارية المعقدة لبيئتهم التي شبهها الباحث بالمتاهة ، إذ تمتلىء بسلاسل الجبال والوديان والتلال المغطاة بأشجار الصنوبر والسماء الملبدة بالغيوم وهطول الأمطار طوال العام .(نبيل الحسيني ، ١٩٨١ : ٣٦ - ٤٧) .

وقد قام " ويلسون وويلسون" (Wilson & Wilson , 1984) بدراسة رسومات أربع مجموعات من أطفال الطبقة المتوسطة تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٩و١٢ عاما ، من مدن القاهرة (مصر) ، وبوسطن وماساشوتس (أمريكا) ، وأدليد وكانبرا (استراليا) ، وهلسنكي (فنلندا) . وذلك للكشف عما إذا كان الأطفال في الثقافات الأربع ينتجون رسوما قصصية واحدة ، وعما إذا كانوا يرسمون موضوعات ذات صبغة عالمية ، أم أن هذه الموضوعات ترتبط بالثقافات التي ينتمون إليها . وحللت الرسوم وفقا لنظام



شكل (١٤٠) " العارضة النجدية " رقصة سعودية ، مطلق القحطاني ، ١٢ عاماً .

يعكس رسم الطفل مميزات ثقافته وخصائصها ، وما تنطوى عليه من عادات وتقاليد ، ونشاطات وأسلوب حياة ، وأزياء ، وفى هذا الرسم يعبر الطفل عن مشهد من الحياة التقليدية السعودية الأصيلة .

معقد تضمن أكثر من مائتي بنداً تناولت الموضوعات ، والموضوعات الفرعية ، وعناصر الحبك والصياغة والتنظيم الأساسي للسرد القصصي .

وتوصل الباحثان إلى أنه برغم استخدام الأطفال فى المجموعات الأربع الموضوعات والتنظيمات نفسها ، فقد وجدت فروقا دالة بين المجموعات من حيث العناصر المتضمنة فى رسوم كل منها ، حيث عكس الأطفال الأمريكيون فى رسومهم مضامين التنافس والمقاومة والصراع أكثر من أطفال الثقافات الأخرى ، كما صوّر الأمريكيون والاستراليون قصص الدمار أكثر من الفنلنديون والمصريون ، وربط الباحثان بين هذه المضامين والنموذج المقدم للطفل الغربى من خلال وسائل الاتصال فى ثقافته عبر النشرات الإخبارية ، وأفلام الحركة والمسرحيات ، وهو نموذج العنف والدمار .

كما وجد الباحثان أن رسوم الأطفال الفنلنديون تميزت بتصوير الأحوال الطبيعية والتقلبات المميزة لبيئتهم ، وبتصوير إيقاع الحياه اليومية فى ثقافتهم بدرجة أكبر من أطفال الثقافات الأخرى . واتضح أن معظم الموضوعات والأفكار التى تناولها الأطفال المصريون عكست جوانب إنسانية واجتماعية مميزة ؛ كالتعاون والتضحية والإيثار ، وهى بعيدة كل البعد عما عكسته رسوم الأطفال الغربيين من تنافس وصراع وسعى إلى تحقيق النجاح الشخصى ، وقد فسّر الباحثان هذه الأختلافات فى إطار طريقة الحياة فى كل ، مجتمع ، والقيم السائدة فى كل ثقافة . كما أكدا أن الطفل عندما يرسم ، فإنه يقوم بإعادة صياغة وتنظيم ما يلاحظه ، ويتأثر به فى ثقافته والعالم الذى فى متناوله .

وقد تباينت آراء الباحثين بشأن العمر الزمنى الذى تبدو فيه آثار الثقافة واضحة فى التعبير الفنى للطفل . فقد بيّن كل من إيفز وجاردنر" (Ivas & Gardner , 1984) أن معظم الباحثين ممن اهتموا بالنمو المبكر لرسوم الاطفال من أمثال "بيلو" ١٩٥٥ ، "وهورفيتز ولويس ولوكا" ١٩٦٧ ، "وكيلوج" ١٩٦٩ ، و"جود إنو" ١٩٧٧ ، قد وجدوا تشابهات لافتة للنظر بين رسوم الأطفال عبر مدى واسع من الثقافات الانسانية . ومن وجهة نظرهما أن العوامل الثقافية تكون أقل تأثيراعلى رسوم الطفل فى المراحل الأولى من عمره (مرحلة السيطرة على الأنماط العامة Universal Patterns من سن ١-٥ أعوام) حيث تسود رسوم الأطفال عبر الثقافات المختلفة أنماطا شكلية عامة ، تتطور من خربشات غير متمايزة إلى أشكال بسيطة التركيب : كالدوائر والخطوط المتقاطعة ، والمربعات والماندلات ، إلى أشكال موجزية ؛ كالشمس والإنسان الذى على هيئة فرخ الضفدع ، ثم تأخذ التأثيرات الثقافية فى الانعكاس على التعبير الفنى للطفل فى مرحلة ازدهار الرسم (أو فترة التحول Transition من سن ٥-٧ أعوام) ، كما تزداد تأكيداً خلال المرحلة العمرية من ٧-١٢ عاماً التى وصفاها بمرحلة التأثيرات القوية للثقافة . ومع ذلك فقد أشار كل من "إيفز وجاردنر" إلى نتائج بحوث أخرى أوضحت أن التعبيرات الفنية للأطفال تتأثر خلال أعوامهم الأولى - تبعا للثقافة التى ينتمون إليها - بعوامل مختلفة كالوسائط والمواد المتاحة (الأقلام والفرش والطين ..) ، والأعراف والتقاليد الثقافية (طريقة الكتابة والطباعة والبناء) واتجاهات الكبار نحو المصادر الثقافية (اللامبالاة والخوف والموافقة أو المعارضة) (Ivas & Gardner , 1984 : 17-26) كما

أكد " أوت وهورويتز " أن صيغ الأشكال بدءا من الرموز المبكرة حتى الموضوعات الأكثر تطورا وارتقاء فى رسوم الأطفال تتباين بشكل ملحوظ ، ليس من بلد إلى بلد فقط ، وإنما داخل الثقافة الواحدة أيضا . (Ott & Hurwits,1984 : 7) .

٢ : الأساليب الوالدية فى تنشئة الأبناء :

يقصد بالأساليب الوالدية فى التنشئة ما يتشيع له الآباء والأمهات من اتجاهات فى تربية الأبناء ، وما يتبعونه من طرق فى معاملتهم . ولهذه الأساليب آثارها فى تشكيل شخصية الأبناء ، وفى نموهم النفسى وتوافقاتهم الشخصية والاجتماعية . كما أن لها آثارها القوية على مستويات آدائهم فى المواقف والمجالات المختلفة ـ ومن بينها الأداء الفنى ـ بطريقة إما إيجابية أو سلبية ، وذلك بحسب الطابع الغالب على هذه الأساليب .

فهناك أساليب سوية من أمثال التسامح إزاء ما يظهره الأبناء من استجابات ربما تكون غير مألوفة أو شائعة بالنسبة للوالدين ، ومنها تشجيع الأبناء على إبداء آرائهم والتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بحرية واستقلالية دون تقييد أو ضغط ، وحثهم على ممارسة النشاطات والاهتمامات المشروعة فى جو يتسم بالمرونة والتقبل والإثابة ، ومشاعر الدفء والتفهم والحنان .

إن مثل هذه الأساليب من شأنها أن تسهم فى تهيئة مناخ أسرى آمن خال من التهديد ، يساعد على نمو شخصية مستقلة تتسم بالمبادأة والاستجابات الأصيلة ، وبحب الاستطلاع والنزوع إلى البحث والتجريب . شخصية تشعر بالثقة فى نفسها ، وبالمقدرة على مواجهة المواقف الجديدة ، كما تتمتع برصيد متنوع من الخبرات والمدركات ، وهى أمور هامة لازمة لتمكين النشء من إتيان السلوك الإبداعى ، والتعبير الفنى فى طلاقة ومرونة وأصالة . وهناك أساليب والدية لاسوية فى تنشئة الابناء من أمثال التسلط والاستبداد ، والتهديد والإيذاء البدنى والنفسى ، وتقييد حركة الطفل وإكراهه على تبنى أفكار معينة ، أو ممارسة نشاطات محددة ، ولاتخفى ما لمثل هذه الأساليب من آثار ضارة على شخصية الطفل قد تتمثل فى إحساسه بالنقص وعدم الثقة ، ونزوعه إلى المجاراة والمحاكاة والتقليد ، كما تؤدى إلى اختلال صورة الطفل عن ذاته ، ونقصان مرونته مما قد يُعجزه عن التعامل بكفاءة مع المواقف والخبرات والمواد الجديدة ، بل وتكف ما لديه من استعدادات للتعبير الإبداعى الفنى ، وفى إطار هذه الأساليب اللاسوية فى معاملة الطفل وتنشئته يقوى الاحتمال بأن تتسم إستجاباته فى مجال التعبير الفنى بالجمود فى تناول الأشكال والمدركات ، والمواد والخامات ، والتكرير الآلى لأشكال وعناصر محدودة تفتقر إلى التنوع ، كما قد تفتقر رسومه عموما إلى التعبير والخيال .

وتميل نتائج معظم الدراسات النفسية التى أجريت فى مجال العلاقة بين أساليب التنشئه الوالدية والإبداع ، إلى تأكيد وجود علاقة ارتباطية موجبة وجوهرية بين المعاملة أو الاتجاهات الوالدية السوية فى التنشئة ، والتفكير الإبداعى أو المقدرة على الإنتاج الإبداعى لدى الأبناء . ووجود علاقة ارتباطية

سالبة أو عكسية دالة إحصائيا بين إبداعية الأبناء واتجاهات المعاملة الوالدية اللاسوية التى تتسم بالتسلط والنبذ والقسوة والسيطرة والإكراه وغيرها ، مما يمثل قوى ضاغطة على الأبناء لا تشجعهم على التعبير عن طاقاتهم واستعدادتهم بقدر ما تغلق عليها المنافذ وتحاصرها وتكفها .

ومن بين نماذج الدراسات التى تناولت تأثير الاتجاهات الوالدية فى التنشئة على إبداعية الأبناء ، ومتغيرات أخرى فى مجال الفنون التشكيلية دراسة مكينون (Mackinnon ,1962) فى معهد بحوث الشخصيه وقياسها ببيركلى IPAR التى تناولت العلاقة بين الإبداع فى الهندسة المعمارية وعديد من المتغيرات المتصلة بالصحة النفسية ، وبناء الشخصية والجانب الاجتماعى منها ؛ كالقيم ووقائع تاريخ الحياة . وكان من النتائج التى توصل إليها أن غالبية المبدعين من المهندسين المعمارين ذكروا أن والديهم كانوا يتمتعون بمهارات وحساسية فنية فائقة ، كما أبدوا - خاصة الأمهات منهم - تفهما وتشجيعا لإمكاناتهم وطاقاتهم الفنية فى سنيهم الأولى ، التى أظهر المعماريون المبدعون خلالها إهتمامات ملحوظة بالرسم والتصوير ، ومهارات عالية فيهما . ويستدل من استجابات المعماريين أن معاملة الوالدين لهم قد اتسمت بالحب والسماحة والثقة ومنح الطمأنينة . وأنها كانت أبعد ما تكون عن الإيحاء بالقلق والضغط أو الإكراه على ممارسة نشاط معين . (Mackinnon,1962 : 3o3 - 4) .

ويكاد يتطابق مع ملامح الصورة التى قدمها مكينون عن الوسط الأسرى للمعمارين المبدعين إبان فترة طفولتهم وشبابهم ، ما انتهى إليه كل من شيفر وأنستازى (Schaefer & Anastasi ,1968) من دراستهما لأربع مجموعات من المراهقين الذكور (مبدعين فنيا فى الرسم والأدب ومجموعة ضابطة من غير المبدعين ، ومبدعين علميا فى العلوم والرياضيات ، ومجموعة ضابطة أيضا من غير المبدعين) . فقد أكدت نتائج الدراسة أن المبدعين فنيا كانوا أكثر تعرضا للتنوع البيئى من مجموعتهم الضابطة سواء من حيث الخبرات الشخصية أو الوالدية ، كما كانت علاقاتهم بالوالدين مركزة على الاهتمامات الفنية والأدبية المشتركة وأن آباء المبدعين فنيا كانوا أقل تقليدية ، وأكثر تحرراً من آباء غير المبدعين ، كما أكدت النتائج أن المبدعين عموما تمتعوا بتنشئة والدية أتسمت بالتحرر والتفتح والتقبل ومساندة استعدادات الأبناء ، وتوفير فرص الممارسة والتجريب أمامهم وتشجيعهم على التعبير والعمل على إنماء الدافع نحو الجدة والتنوع .

ووجد عبد المطلب القريطى (١٩٨١) لدى مقارنته بين مجموعتين من المراهقين بالمرحلة الثانوية إحداهما تمثل ذوى مستوى مرتفع من حيث المقدرة على الإبداع التشكيلى ، والأخرى تمثل ذوى مستوى منخفض ، أن المعاملة الوالدية لذوى المستوى المرتفع قد اتسمت بالاستقلال والديمقراطية ، بينما اتسمت المعاملة الوالدية لذوى المستوى المنخفض بالتسلط .

وفى معرض دراستها للعلاقة بين أنماط المعاملة الأموية والتعبير الفنى لدى عينة من أطفال الصف الخامس الابتدائى ، توصلت نعمات جمال الدين (١٩٨٢) إلى أنه كلما كان النمط الأموى فى تنشئة

الأبناء متميزا بالتسامح أكثر من التشدد ، وبكفالة الحرية والاستقلالية أكثر من تشجيع الاعتمادية والاتكالية ، وباستخدام أسلوب الإثابة أكثر من استخدام العقاب ، تحسن مستوى التعبير الفنى فى رسوم الأبناء . ويتمثل هذا التحسن فى تضمين الرسوم قيما فنية ؛ كالاتزان والوحدة والانسجام اللونى ، وقيما تعبيرية ، إضافة إلى التنويع فى العناصر المرسومة ، وبعدها عن مماثلة الطبيعة والواقع ، كما توصلت أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات التعبير الفنى (مرتفع ، ومتوسط ، ومنخفض) من حيث أنماط التنشئة الأسرية . حيث تبين أن ذوى المستوى التعبيرى الفنى المرتفع ينعمون بتنشئة أسرية يشيع فيها استخدام أساليب التسامح والإثابة مع الأبناء ، وتشجعهم على الاستقلالية والتحرر بدرجة أكبر مما ينعم به أقرانهم فى كل من المستويين التعبيريين المتوسط والمنخفض . (نعمات جمال الدين ، ١٩٨٢: ٨٤-٩٠).

كما أن المعاملة الوالديه للأبناء لاتؤثر فقط فى مستوى إبداعيتهم وتعبيراتهم الفنية ، وإنما تؤثر أيضا فى تشكيل اتجاهاتهم نحو الفنون التشكيلية ، فقد أسفرت نتائج دراسة للمؤلف (١٩٨٩ب) أن المعاملة الوالدية التى تكفل الاستقلال والديمقراطية والتقبل ترتبط ارتباطا جوهريا باتجاهات الأبناء نحو ممارسة التعبير الفنى . وأن المعاملة الوالدية التى تتسم بالديمقراطية ، ترتبط ارتباطا جوهريا بالدرجة الكلية لاتجاه الأبناء نحو الفنون التشكيلية (وهى الدرجة التى تعبر عن الاتجاه نحو ممارسة الفنون وتذوقها وإدراك اهميتها وجدواها) . وهو ما يعنى أنه كلما زادت الاتجاهات السوية فى تنشئة الأبناء ، فإن إتجاهاتهم نحو ممارسة الفنون وتذوقها تزداد إيجابية ، كما أسفرت النتائج أيضا عن وجود علاقة سلبية جوهرية فيما بين المعاملة الوالدية التسلطية ، واتجاهات الأبناء نحو الفنون التشكيلية وممارستها وتذوقها .

ويبدو أن الإتجاه نحو ممارسة النشاطات الفنية يستلزم استعدادا لدى النشء والشباب للكشف والتجريب ، والاستقلال فى الحكم والتفكير ، والتحرر من كل ما يعوق إمكانات التعبير الحر عن الأفكار والمشاعر ، أو معالجة الخامات والمواد بأساليب جديدة . كما أن الإتجاه نحو تذوق الفنون يستلزم أن يكون الفرد على قدر من التسامح والمرونة يمكنه من التعامل مع الأشكال الفنية والتعبيرية المختلفة ، ويساعده على تحمل الغموض أحيانا فى أساليب التعبير بما يحقق الاستمتاع الجمالى بها ، وهذه الصفات جميعا لايمكن أن تتأصل لدى الأفراد سوى فى مناخ أسرى تشيع فيه الديمقراطية ، وتقبل الأبناء ، وتشجيع استقلاليتهم ، على حين أن التسلط والاستبداد والقمع والتقييد هى أساليب من شأنها أن تكف نمو هذه الخصائص لدى الأبناء ، وتدفع بهم إلى المسايرة والمجاراة والتقليد . (عبد المطلب القريطى ، ١٩٨٩ب) .

٣ : الوضع الاقتصادى الاجتماعى للأسرة :

تكشف نتائج البحوث التى تناولت استقصاء الحالة الاقتصادية الاجتماعية للنشء والمراهقين الموهوبين والمبدعين فى مجتمعات مختلفة (عبدالحليم محمود ١٩٧٤، خليل ميخائيل ١٩٧٣ ، Terman,1925, Schaefer & Anastasi,1968) عن وجود علاقة وثيقة بين المستوى الاقتصادى الاجتماعى للأسرة ، والاستعدادات الإبداعية لدى الأبناء . كما ترجح أن الأطفال من الفئات الاقتصادية الاجتماعية الأعلى أكثر إبداعا من أطفال الفئات الأدنى .

وقد تبين أن النشء والمراهقين من ذوى الاستعدادات الإبداعية العالية يتفوقون على أقرانهم ممن هم أقل إبداعا من حيث مستويات تعليم الوالدين ، والوظائف التى يشغلونها ، وإجمالى دخل الأسرة . كما تميزوا بكونهم أكثر حيازة للمواد والأدوات العلمية والفنية ؛ كالأحبار والألوان ، والميكروسكوبات والأجهزة ، والوسائل والمواد الثقافية المتنوعة . وتميز المبدعون فنيا فى دراسة "شيفر وانستازى" ؛ بأنهم ينتمون إلى أسر يمارس أفرادها هوايات مختلفة ، ويفضل آباؤهم القراءة والاطلاع ، ولديهم العديد من الجوائز وشهادات التقدير فى الفنون والآداب . كما كانت أمهاتهم أكثر تخصصا فى الميادين الفنية والأدبية ، ومداومة على زيارة المتاحف والمعارض الفنية .

إن ملامح الصورة عن الوضع الاقتصادى الاجتماعى لأسر المبدعين لا تتمثل فقط فى ارتفاع المستوى الاقتصادى ، ووفرة المواد والخامات والأدوات الفنية والعلمية والثقافية ، وإنما فى ارتفاع المستوى التعليمى والثقافى للوالدين ، ومن ثم الوعى الذى يمكّنهما من ترشيد استخدام هذه الوسائط المختلفة بما يساعد على تحقيق التفتح العقلى والإدراكى للأبناء ، وإثراء خبراتهم ، وتنمية استعداداتهم . بالإضافة إلى كفالة الفرص اللازمة للبحث والاكتشاف والتجريب من خلال النشاطات المناسبة لاستعداداتهم . كما تكتمل ملامح هذه الصورة بخصوبة المناخ الأسرى ووجود نماذج للقدوة والاهتمام يتوحد بها الأبناء مما يكون له مردوده الإيجابى على ازدهار مواهبهم .

وفى المقابل فإن تدنى المستوى الاقتصادى الاجتماعى للأسرة يؤدى إلى نقصان الاستثارة العقلية والإدراكية ، وقلة فرص التعليم والمران والتشجيع داخل المنزل ، وبالتالى محدودية الخبرات التى يتعرض لها الطفل ويكتسبها ، مما ينعكس سلبيا على نمو استعداداته الإبداعية وتعبيره الفنى . وتؤكد هارلوك (Hurlock ,1978 : 329) هذه الحقيقة قائلة إن بيئة الأطفال من ذوى الحالة الاقتصادية الاجتماعية المرتفعة توفر فرصا أكبر لكسب المعرفة والخبرة اللازمتين للإبداعية ، وغالبا ما يتوفر لدى أقرانهم فى البيئات الأدنى مستوى خامات ومواد قليلة جدا ، يمكن أن يجربوا فيها ويلعبوا بها ، وتشجيعا أقل على التشكيل بالصلصال ، واستخدام الألوان والدمى المتحركة .

من زاوية أخرى يربط بعض الباحثين (Baley & Schaefer , 1960 ؛ عبد الحليم محمود ١٩٧٤، Hurlock,1978) بين المستوى الإقتصادى الإجتماعى للأسرة وأسلوب تنشئتها لأبنائها - وقد سبق أن

تعرضنا لتأثير هذه الأساليب على استعدادات الطفل للتعبير الإبداعى - إذ يوضحون أن معظم الأطفال من المستويات الإقتصادية الإجتماعية الدنيا ينشأون بموجب طرق تدريب ومعاملة تميل إلى التسلط والضبط والعقاب ، بينما ينشأ أقرانهم من المستويات المرتفعة بموجب طرق يغلب عليها التفهم والتقبل والديمقراطية ، ومن المعلوم أن الديمقراطية تكفل للأطفال فرصا أكبر للتعبير عن شخصياتهم المتفرده ، ومتابعة اهتماماتهم ، ونشاطاتهم النابعة من اختياراتهم وتفضيلاتهم الشخصية .

وفى مجال التعبير الإبداعى الفنى كشف البحوث عن أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اقتصادى مرتفع يضمنّون رسومهم تفصيلات أكثر من أطفال المستوى المنخفض .Widder &) Noller,1950) . وعن وجود علاقة ارتباطية عكسية جوهرية بين درجة الثبوت فى رسوم الأطفال ومستواهم الأسرى الاقتصادى الاجتماعى (عبد الهادى الحسينى ١٩٧٩ : ١٥١) .

وتعنى هذه النتيجة أنه كلما تدنى المستوى الاقتصادى الاجتماعى للطفل افتقرت العناصر والأشكال التى يرسمها إلى التنوع والتكيف . فالثبوت يعنى تكرير الطفل آليا أشكالا ثابتة للعناصر الأساسية فى موضوع الرسم كالأشخاص والحيونات والطيور والأشجار ، بحيث لا تتغير هذه العناصر بتغير أوضاعها ، أو باختلاف وظائفها عند رسم الموضوع للمرة الأولى ، أو حتى عندما يعاد التعبير عنه بعد مرور فتره زمنية . وينظر إلى الثبوت فى رسوم الطفل كظاهرة غير صحية معوقة للتعبير الإبداعى الفنى . كما تعد دليلا على جمود الطفل ونقصان مرونته فى رؤية الأشكال والتفاصيل وإدراكها ، وتناولها ومعالجتها تشكيليا .

كما أوضحت نتائج دراسة عبد المطلب القريطى (١٩٨١) أن ذوى المستويات المرتفعة من حيث المقدرة على الإبداع الفنى التشكيلى من طلبة الثانوى ينتمون إلى أسر ذات وضع اقتصادى اجتماعى أعلى ممن هم أقل إبداعا . وقد استدل على هذا الوضع من خلال ثلاثة مؤشرات هى وظيفة الأب ، ومتوسط الدخل الشهرى للفرد فى الأسرة ، ومستوى تعليم الأم ، كما تحدد مفهوم الإبداعية التشكيلية فى هذه الدراسة بأنها : المقدرة على إنتاج رسوم تتميز تكويناتها بأكبر قدر ممكن من القيم الفنية ، والتعبيرية ، والتقنية ، وعلى استخدام الأشكال المجردة فى إنتاج تكوينات متعددة ومتنوعة وذات قيمة فنية ، بالإضافة إلى المقدرة على إنتاج وحدات شكلية تتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة .

ثالثا : المتغيرات البيئية المدرسية

من المسائل التى لاقت جدلاً لفترة ليست بقصيرة مسألة ما إذا كان الإبداع الفنى موهبة فطرية ، أم أنه مكتسب بالتعليم والتدريب . وكما تقول " هارلوك " (325- 324: 1978) كان الاعتقاد التقليدى السائد هو أن الإبداعية وراثية ، فالناس إما أنهم مولودون عباقرة بفعل قبس سماوى ، وإما أنهم غير ذلك ، وأنه لا يوجد شيء يمكن عمله لجعل الناس مبدعين. . . وأن الإبداعية تعد شرارة من النبوغ المتأصل فى الشخص بفعل الوراثة ، وليس لها علاقة بالتعليم أو البيئة .

وقد تبين فيما بعد أن الاستعدادات الموروثة - كما أوضحنا سابقا - لا تنمو بذاتها ، وإنما فى إطار ظروف ثقافية إجتماعية أسرية ومدرسية مناسبة ، تهيء لها فرص الاستثارة والصقل والتدريب اللازمة ، كما تبين أيضا أن التفكير الإبداعى ، ليس فقط يمكن تنميته وتطويره بالنسبة للموهوبين ، وإنما يمكن تعليم أساليبه للأشخاص العاديين أيضا ، وبشكل مخطط مقصود تحت شروط خاصة . وذلك على أساس أن كل فرد يملك " استعداداً " ، لتنمية مستوى من الطاقة والفاعلية على استخدام التفكير الإبداعى بدرجة ما .

كما تبين أن البرامج التدريبية والتعليمية القائمة على التعلم عن طريق الاكتشاف والتجريب والنشاط البحثى ، وحل المشكلات وتفريد التعليم ، والدراسة المشبعة لحاجة الفرد إلى الاستقلال والاستطلاع تسهم فى تطوير الاستعدادات الإبداعية فى المجالات المختلفة . كما تسهم أيضا فى تنمية السمات الدافعية المزاجية الميسرة للأداء الإبداعى والمحركة له من أمثال الثقة بالنفس ، والحيوية والمغامرة ، والانفتاح علي الخبرات المختلفة .

من زاوية أخرى فقد كشفت نتائج الدراسات التتبعية لنمو التفكير الإبداعى (MSCT *,1958-66 , Torrance & Myers ,1973 , Torrance ,1975) من الصف الأول الابتدائى حتى الثالث الثانوى ، أن الاستعدادات الإبداعية لدى الأطفال تتناقص فيما بين سن التاسعة والعاشرة (الصف الرابع) بعد أن كانت تنمو باضطراد . وقد أرجع تورانس ذلك إلى عدم توفر بيئة مدرسية مشجعة للتفكير الإبداعى ، وإلى إستخدام أساليب تعليمية تعوق التعبير عن الأفكار الأصيلة وغير العادية لدى الأطفال ، وهو ما يجعلهم يتخلون عنها حتى يسايرون أقرانهم ومدرسيهم .

كما تبين أن تزايد إهمال الإستعدادات الإبداعية يؤدى إلى تدهورها والقضاء عليها (Torrance ,1975). وتدل مثل هذه النتائج على تأثير متغيرات البيئة المدرسية فى نمو الاستعدادات الإبداعية للنشء بما فيها إستعداداتهم للتعبير الفنى . ونتناول بعض هذه المتغيرات فيما يلى :

---

* Minnesuta Studies of Creative Thinking.

أ : مكانة الفن فى التعليم :

من بين المصادر التى يستقى منها النشء اتجاهاتهم إزاء مجالات المعرفة والنشاط نظم التعليم والمناهج الدراسية ، وذلك تبعا لما تحتله هذه المجالات المختلفة فيها من مكانات تزكى الانطباع لدى النشء بدرجة أهمية معينة لكل منها . ويترتب على المكانة أو المنزلة التى يحتلها كل مجال مدى اهتمام معين ، توليه المدرسة لهذا المجال ، سواء من حيث عنايتها بتوفير الإمكانات البشرية (المعلمين المتخصصين) أم المصادر التعليمية (كالمناهج والمواد والوسائل التعليمية) أم الإمكانات المادية (كالخدمات والأدوات والمعامل والورش) وغيرها من عدد ساعات الدراسة ووسائل التقويم ، ووزن الدرجات الخاصة به بالنسبة إلى بقية المجالات .

وتعد المكانة أو المنزلة التى يحتلها كل مجال من مجالات المعرفة والنشاط فى التعليم إحدى المحددات الأساسية لاتجاهات النشء إزاء هذا المجال أو ذاك . ويبدو أن تجاهل الدور الوظيفى لبعض مجالات النشاط الإنسانى - كالفن - فى عمليتى التربية والتعليم ، والتقليل من شأن هذا الدور ، هو ما يؤدى غالبا إلى تكوين اتجاهات سالبة إزاء تلك المجالات لدى النشء سواء من حيث الاعتقاد فى أهميتها وجدواها ، أم من حيث النزوع إلى ممارسة النشاطات المتعلقة بها ، وما يترتب على ذلك كله من تدهور استعداداتهم الإبداعية الخاصة بها وذبولها .

وتذكر آمال صادق (١٩٩١ : ٢٩٠ - ٢٩١) أن الفنون لا تحتل فى التربية المصرية المعاصرة المكانة التى تحتلها العلوم أو اللغات ، فموضعها فى البرنامج التعليمى هامشى ، وهى أول ما يهمل فى التدريس ، وهى آخر ما يخضع للاهتمام الفعلى فى خطط التقويم ، وقد أدى ذلك كله إلى الاستخفاف بها وبنظائرها ، مما له نفس الحظ من عدم الاهتمام من جانب التلاميذ والمعلمين ، بل ومن المجتمع العام . كما تذكر أن العملية التعليمية كمنظومة يجب أن يحتل كل ما يؤلفها نفس الدرجة من الجدية والاهتمام .

إن مناهجنا الدراسية مازالت تركز على ما يسمى بالراءات الثلاثة Three R's أو مهارات القراءة ، والكتابة ، والحساب ، وعلى التزام الطاعة والانصياع ، وضرورة اتباع النظم وعدم الخروج علي التعليمات ، مما لا يشجع الأطفال الموهوبين الذين يتمتعون بالتفكير الإبداعى وخصوبة الخيال وثراء الاهتمامات والفضول العقلى والمبادأة على استخدام هذه الاستعدادات العالية ، واستثمارها فى المواقف التعليمية (عبدالمطلب القريطى ، ١٩٨٩"أ" : ٤٥) .

وقد ندّد بعض العلماء بتجاهل النظم التعليمية الراهنه للفن ، وتشديدها علي اكتساب المعلومات وعنايتها بالمعرفة اللفظية والعددية وتنمية المقدرة على حفظها وتذكرها واستدعائها . ونوّه " رودلف أرنهايم " (Arnheim, 1969) بضرورة العناية فى مجال التعليم بالأشكال والرموز البصرية كوسائط للتعبير عن المشاعر والأفكار ، وتنمية التفكير والاتصال البصرى ، وعدم قصر الاهتمام على الرموز اللفظية والعددية.

كما بيّن " لونفيلد وبريتن " أن هذه الرموز - اللفظية والعددية - هى ما يتم معالجته ، وإعادة خلطه فى المقررات الدراسية بدءا من رياض الأطفال حتى التعليم الجامعى ، وأن التركيز على مجرد تحصيل المعلومات وتذكرها هو تركيز على عامل واحد فحسب من النمو ، لا يشمل المدى الواسع من المقدرات التفكيرية الضرورية لبقاء الانسان ، كالمقدرة على التساؤل والبحث واكتشاف الأشكال والنظم والعلاقات الجديدة ، وإعادة التفكير والتحليل والتركيب . وأكدا على أن تطوير الحساسية الإدراكية Perceptual Sensitivity يجب أن يكون هو الجزء الأكثر أهمية فى العملية التعليمية ، فكلما زاد الوعى عن طريق الحواس ازدادت فرص التعلم . (Lowenfeld & Brittain ,1982 :3 -7) .

ولسنا هنا فى موضع يحتاج إلى تقديم أدلة جديدة على ما يسهم به الفن من أدوار جوهرية ووظائف فريدة فى التربية المقصودة للنشء والشباب ، فقد انبرى لتوضيح هذه الأدوار والوظائف العديد من الفلاسفة والعلماء والباحثين من أمثال " جون ديوى " J. Dewey " " وهربرت ريد " H. Read " وسوزان لانجر " S. Langer، " وتوماس مونرو " T. Munro، " واليوت ايزنر " E. Eisner، " ولورا تشابمان " L. Chapman ، إلا أن ما نود التأكيد عليه ، هو أن الإخفاق فى فهم الأدوار والوظائف الفريدة للفن فى التربية ، وتجاهلها ، أو اعتبار الفن مادة ثانوية ، وتضمينه بشكل هامشىّ فى الخطط الدراسية ، هو مما يؤدى إلى الحد من فرص الرعاية والتدريب اللازمة للاستعدادات الإبداعية بعامة ، والفنية بخاصة لدى النشء ، مما يعرضها للتدهور والذبول ، كما يحرم النشء من واحد من أهم مصادر التعبير والتوجيه والإشباع الذاتى ، ونمو التفكير المتشعب ، والمهارات الأساسية للإدراك الحاسى ، والاتصال البصرى ، وتكوين المفاهيم الشكلية بخاصة ، والتفاعل بين الذات بجوانبها الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية من جانب والبيئة المحيطة من جانب آخر ، والوعى بالعالم الخارجى ، واكتساب الخبرات والحساسية الجمالية.

٢ : شخصيه المعلم وطريقة تدريسه :

المعلم هو أحد أعمدة العملية التعليمية ، وهو " الذى يهىء المناخ الذى من شأنه إما أن يقوى من ثقة الطفل بنفسه أو يزعزعها ، يشجع اهتماماته أو يحبطها ، ينمى قدراته أو يهملها ، يقدح إبداعيته أو يخمد جذوتها ، يستثير تفكيره الناقد أو يكفه ، يساعده على التحصيل والإنجاز أو يعطله " . (Nelson & Cleland,1975 :439)

وقد اختلفت الآراء عبر حقب التطور التاريخى للتربية إزاء دور معلم الفن فى العملية التعليمية ، فقد رأى بعض الباحثين أن مهمته تتلخص فى تهيئة الظروف التى من شأنها تحقيق الأمن النفسى ، وإتاحة فرص النمو الطبيعى للطفل دون تدخل منه ، وأن يدع الطفل ينمو ويتفتح تلقائيا ، ورأى البعض الآخر أن مهمة المعلم مهمة تلقينية ، حيث يقع على عاتقه تعليم التلاميذ أصول الرسم وفق قواعد معينة يجب أن يتدرب عليها الأطفال ويتقنوها ، لكى ينتجوا رسوما حقيقية أو واقعية .

ولم تخل هاتان النظرتان إلى دور المعلم من مثالب ، فقد أدت النظرة الأولى إلى سلبية المعلم ، وانحسار دوره فى كونه مجرد " مراقب من بعد " لما يقوم به التلميذ من نشاط ، وينتجه من أعمال ، دون مساهمة حقيقية منه فى مساعدته على تطوير تعبيره الفنى ، صحيح أن التلميذ كان يتمتع بالحرية المطلقة ، إلا أن الحرية يجب أن تفهم على أنها ما يجعل من نمو استعدادات الطفل أمرا ممكنا ، كما يجعل من عملية التعلم شيئا قابلا للتحقيق · يؤكد ذلك ما قال به " ويرون " من أن تنمية الاستعدادات الإبداعية لدى الاطفال ليست مجرد عملية تفتح فى جو سمح ، وإنما تتطلب تربية جمالية تتضمن الكثير مما يمكن للأطفال أن يتعلموه· وهذا هو السبب الذى من أجله لم تخرج النظريات العلمية من أدمغة الشعراء ، ولم تكن روائع المسرحيات من تأليف علماء الحشرات· (ر·ف·ويرون ، ١٩٧٩ : ١٨٢) ·

كما أدت النظرة الثانية إلى هيمنة المعلم ، وفرض ما يراه صحيحا ومقبولاً من وجهة نظره الخاصة على التلاميذ دون اعتبار لخصائص نموهم ، واستعداداتهم الشخصية والفروق الفردية بينهم ، مما أدى إلى تطويق هذه الاستعدادات الإبداعية لدى النشء وخنقها ، ومن ثم نزعت أعمالهم الفنية إلى النسخ والتقليد والمطابقة سواء للطبيعة أم لمعايير الكبار وإنتاجهم فى الفن ·

وقد وجهت التربية الحديثة جُل اهتمامها إلى شخصية التلميذ فأصبحت عنايتها واضحة باستعداداته المختلفة ، وميوله وحاجاته ، وبالفروق الفرديه · كما تغيرت النظرة إلى دور المعلم ، فإلى جانب كونه ناقلا للمعرفة ، فإنه يساعد تلاميذه على الكشف عن استعداداتهم وإمكاناتهم ، ويحرك دوافعهم إلى التعبير ، إنه يؤثر أكثر مما يتدخل ، ويستثير التفكير الإبداعى أكثر مما يفرض على التلميذ حلولا بعينها ·

وقد أكد الباحثون على أن دور المعلم الناجح بالنسبة للأطفال الموهوبين ، وذوى الإستعداد العالى من حيث التفكير الإبداعى ، يستلزم قدرا من المتطلبات الخاصة فى سمات شخصية ، وفى مقدراته العقلية الإبداعية · ذلك أن إمكانات المتعلم واستعداداته تثمر فى حالة وجود معلم مؤهل تأهيلا جيدا ، ومتفهم للتحولات التى يمر بها التلميذ خلال مراحل نموه ونضجه (Eisner, 1972) · ومن أهم هذه المستلزمات أن يكون المعلم على دراية تامة ومعرفة واسعة ، بحقل تخصصه ، وبالمجالات المرتبطة به · ومتحليا بالصبر والتسامح والتفتح العقلى والذكاء ، لديه اتجاهات إبداعية مرنة ، واستعداد لمساندة الآخرين ، يدرك ذاته ويتقبلها ، كما يدركِ جوانب قصوره ومواطن قوته ، ويداوم على تقويم مشاعره وإدراكاته ودوافعه ومقدراته (Nelson & Cleland,1975 :439 -41) · وأن يكون قادرا على استخدام أساليب التعليم الفردى ، وحل المشكلات ، والاكتشاف ، واستخدام المصادر والتقنيات التربوية استخداما فعالا ، من خلال نشاطاته التعليمية داخل الفصـــــــول والورش ، والمختبرات ، وفى الدراسة الحرة· (عبدالرحيم صالح عبدالله ، ١٩٨٣ : ١٤٥) ·

كما أوضح روشكا (١٩٨٩ : ٨٥ - ٨٦) أن المدرسين الميسرين للاستعدادات الإبداعية هم

أولئك الذين يحرضون تلاميذهم على الدراسة والبحث بشكل مستقل ، ويقودون النشاط باستمرار إلى إثارة المشكلات المتعلقة بالمادة الدراسية ، ويشجعون على طرح التساؤلات . أما المدرسون المعوِّقون للإبداع فهم لا يشجعون على المناقشة ، ولا يقبلون المعارضة ، كما أنهم متحفظون فى علاقاتهم بتلاميذهم وغير متحمسين ، وقليلا ما يكونوا مبدعين فى دروسهم .

إن لشخصية معلم الفن وسماته واتجاهاته التربوية والفنية ، وطريقة تدريسه دورا بالغ الأهمية فى التأثير على أداء تلاميذه فى الفن ، وعلى مستوى تعبيرهم الإبداعى الفنى . فالمعلم الذى يتسم من حيث اتجاهاته التربوية بالمرونة والرقة والعطف والتسامح مع قدر من الضبط ، ويشجع تلاميذه على التعبير المستقل ، وإتيان حلول جديدة للمشكلات الفنية ، ويستثير خيالهم ، ويحثهم على المرونة فى تناول المدركات والأفكار والموضوعات ، والتجريب فى المواد المتاحة والخامات بأساليب مختلفة ، ويزكى الانطباع لدى كل منهم بأن لديه ما يمكن أن يقدمه ويتميز به عن غيره ، هو معلم يساعد على توسيع مجالات إهتمام الطفل وتطويرها ، وعلى تسهيل عملية التعبير عن أفكاره ومشاعره ، ومن ثم تطوير استعداداته الإبداعية الفنية .

وكما تشير " راولى سيلفر " (Silver,1963 :411) فكل مشكلة فنية إنما هى فريدة من نوعها ، ومن ثم تحتاج إلى حل خاص بها . وأن الطفل لن يمارس شيئا يذكر ، إذا ما كان المدرس هو الذى يحدد الموضوع ، ويختار الخامات ، ويقرر كيفية تنظيم العناصر التشكيلية للطفل ، ويحل جميع المشاكل .

كما أن المعلم الذى يتسم بالصرامة والتصلب ، وإكراه الأطفال على استخدام أسلوب بعينه فى التعبير ، ولا يقيم إعتباراً للفروق الفردية بين الأطفال ويقيد خيالهم ، ويفرض مقاييسه الفنية الخاصة عليهم ، يؤثر بشكل سلبى على استعداداتهم الإبداعية الفنية . إذ يقرر " لونفيلد ، وبريتن " أن فرض ألوان معينة ، وطرق خاصة محددة ، والتدخل الخارجى فى عمل الطفل هو مما يفقده ثقته بنفسه فى طرق ووسائل التعبير الخاصة به ، وربما يؤدى به إلى الانسحاب ، وأن النمو الفنى عند الطفل لا يجب قياسه وفقا لأذواق ، أو مستويات الجمال التى ربما تكون مهمة عند البالغين . وأن المقاييس الفنية الخاصة عند المعلم يجب أن تكون ثانوية بالنسبة لاحتياجات الأطفال فيما يتعلق بتعليم الفن .

كما يؤكدا على أهمية تشجيع المعلم تلاميذه على التعرف على خبراتهم الذاتية ، ومساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم من تطوير المفاهيم المعبرة عن مشاعرهم وانفعالاتهم وحساسيتهم الجمالية الذاتية فالاستجابات النمطية والمقولبة ، والرسومات الآلية لا قيمة لها طالما دل ذلك على أن الأطفال يبدون عدم حساسية لمشاعرهم وخبراتهم الذاتية . (Lowenfeld & Brittain,1982 :7 -11) .

وهكذا فإنه لكى يسهم معلم الفن فى تنمية التعبير الإبداعى الفنى لتلاميذه ينبغى عليه أن يلتزم بعدم تقديم حلول جاهزة للمشكلات الفنية ، أو فرض طرق بعينها فى استخدامهم المواد والخامات المتاحة فى العمل الفنى . ومن الضرورى أن يتبنى استراتيجيات تدريس تعتمد على تشجيع التلاميذ على حل

المشكلات ، وزيادة دافعيتهم نحو الاكتشاف والتجريب ، والمبادأة الذاتية ، وتشجيع التفرد والاستجابات الأصيلة ، واستخدام الخيال الإبداعى .

٣ : المواقف التعليمية :

للموقف التعليمى عناصره المختلفة التى يتفاعل معها الطفل داخل الفصل الدراسى . فبالإضافة إلى شخصية المعلم وطريقته ، هناك المواد والخامات التى يتناولها ، والأدوات التى يستخدمها ، والبيئة المادية التى يعمل فيها ، والوسائل التعليمية ، والمثيرات التى يتعرض لها ويتعلم منها ، بالإضافة إلى العوامل السيكولوجية المصاحبة لذلك كله ، والمترتبة عليه .

إن شعور الطفل بالأمن النفسى والتقبل يدعم ثقته بنفسه ، ويشجعه على التعبير عن أفكاره ، كما يساعده على إبراز استعداداته الخلاقة . بينما يؤدى شعوره بالخوف والتهديد والإحباط إلى كبت استعداداته الإبداعية وإعاقتها . لذا اقترح " روجرز " (Rogres, 1963) شرطين أساسيين يجب أن تكفلهما البيئة التعليمية المواتية لتنمية الاستعدادات الإبداعية هما : الأمن النفسى ، والحرية النفسية ، ويتحقق شعور الطفل بالأمن النفسى عن طريق تقبل المعلم له وثقته فى قيمته واستعداداته . والحد من الزج به فى منافسات غير متكافئة ، وتجنب استخدام النقد الخارجى الذى ينطوى على التهديد وإعاقة التعبير عن الإحساسات ، وفهم المعلم لمغزى هذا التعبير . أما الحرية النفسية فتعنى إحساس الطفل بأنه حر فى شعوره ، بحيث يعكس مشاعره وأفكاره بالوسائل المناسبة دون تقييد أو خوف .

كما أن ثراء المواقف التعليمية بالمنبهات والمثيرات الشكلية البصرية ، ينعكس إيجابيا على التعبير الإبداعى الفنى للطفل . فالفن لغة بصرية ، ويعتمد التعبير بهذه اللغة على عوامل مختلفة ، لعل من أهمها ذخيرة الطفل من مفرداتها ، ومدى مرونته فى تناولها ، ومدى تشجيعه على أن يخبر الأشياء الطبيعيه والمصنوعة ، والأعمال الفنية ، ويكتشف نظمها البصرية ، وتركيباتها ، وتفاصيلها ، وعلاقاتها . ومن ثم فإن الاستثارة والإثراء الحاسى البصرى ، والتدريب الإدراكى يجب أن تكون عمليات متواصلة وأصيلة فى المواقف التعليمية داخل حجرة الفن ، لما لها من دور كبير فى تنمية المقدرات الحاسية البصرية والعقلية اللازمة للتعبير الإبداعى فى مجال الفنون .

لقد أثبتت بعض الدراسات التى استخدمت مجموعات تجريبية وأخرى ضابطة إمكانية تحسين إدراك الأطفال للأعمال الفنية ، وزيادة استخدامهم المصطلحات الفنية فى حديثهم عنها باتباع طرق تدريسية ، واستخدام مواد تعليمية معينة من قبل المعلم (Wilson, 1966) ، وأن استخدام الوسائل التعليمية الطبيعية والبديلة بقصد إثراء المدركات العقلية والحاسية للأطفال الذين تشيع فى رسومهم ظاهرة الثبوت Fixation له أثره الإيجابى الجوهرى فى معالجة هذه الظاهرة غير الصحية ، ومن ثم تحسين مستوى تعبيرهم الفنى (عبدالهادى الحسينى ١٩٧٩ : ١٥٨ - ١٦٠) .

كما أثبتت نتائج بعض الدراسات أيضا أن استخدام نماذج من الوحدات الزخرفيه الإسلامية ، والصور والرسوم كوسائل تعليمية فى تدريس الفن لطلاب جامعيين كان له أثره الفعال فى تحسين مقدرتهم على الإبداع الفنى فى التصميم Design ؛ وذلك نظرا لما تكفله هذه الوسائل من إمدادهم بخبرات من شأنها إثراء مدركاتهم ، وزيادة استبصارهم بأهداف الموقف التعليمى ، ومساعدتهم على حسن توظيف هذه المدركات فى العمل الفنى (عبدالمطلب القريطى ومحمد المشيقح ، ١٩٨٧ ب) .

وتؤكد هذه النتائج ما ذهب إليه " فتح الباب عبدالحليم " من أن معلم الفن الذى يقتصر على مجرد استخدام الكلام مع تلاميذه ، دون أن يقدم لهم فى الوقت ذاته ما تشير إليه كلماته من مدلولات فى أعمال فنية ، هو معلم مشغول بحديث غير مفهوم ولا مفيد ، فاللغة اللفظية " لا تستوعب كل العمل الفنى ، لأنها أكثر قصورا وجمودا من الحواس فى تناول المعلومات التى يمكن أن نأخذها من العمل الفنى عن طريق هذه الحواس ، وبخاصة البصر " (١٩٨٣ : ٨٣) .

الفصل الخامس
رسوم الأطفال كوسيلة لدراسة الشخصية

- أولا : الرسوم كوسيلة لقياس الذكاء :

  أ - اختبار رسم الرجل .

  ب - اختبار رسم الدراجة .

- ثانيا : الرسوم كوسيلة تشخيصية نفسية :

  أ - الرسوم المقيدة أو المقننة .

  ب - الرسوم الحرة .

  جـ - الرسوم المدرسية .

- ثالثاً : قائمة تحليل خصائص الرسوم .

أولا : رسوم الأطفال كوسيلة لقياس الذكاء

ينبنى استخدام الرسم كوسيلة لقياس الذكاء علي التسليم بأن ارتقاء الطفل ونموه فى الرسم يرتبط أرتباطا وثيقا بنموه العقلى ، فالرسم - بالنسبة له - لغة غير لفظية يعبر بها عن مفاهيمه العقلية عن الأشيـاء ، مستخدما الخطوط والمساحات والأشكال ، ويترجم عن طريقها صور هذه الأشياء ، بخصائصها ، ومميزاتها كما تتراءى له ، أو كما استقرت في ذهنه .

ويفترض أن رسم الطفل للأشياء يأخذ مراحل تطورية معينة ، يمكن أن يستدل منها علي درجة نموه العقلى ، حيث يبدأ الطفل بالمرحلة التعدادية التى يعنى فيها بحصر الأجزاء أو العناصر المكونة للشيء الذى يرسمه ، وتعدادها وبعثرتها علي ورقة الرسم دون انتظام ، ثم مرحلة تمييز العلاقات النسبية بين هذه الأجزاء المكونة للشيء المرسوم وضبطها ، ثم مرحلة ادراك العلاقات المكانية بين أجزاء الرسم ، والمقدرة علي وضع تلك الأجزاء فى مواضعها الصحيحة .

كما يفترض أيضا أن الانتقال التدريجى من مرحلة إلى أخرى بما تتضمنه من عمليات يشير بدرجة ما إلى مستوى معين من مستويات الذكاء " كأنما تتطلب كل مرحلة جديدة فيها درجة أعلى من النمو العقلى ، فمع المزيد من النضج تتحسن المقدرة على التعداد ، وكذلك المقدرة على إدراك التناسب ، ومعرفة المواقع أو غيرها من المقدرات ، وبذلك يمكن أن تُأخذ مظاهر هذه المهارات فى الرسوم كمؤشرات علي درجات النمو العقلى " (نعيم عطية ، ١٩٨٢ : ٤٧) .

وهكذا ذهب بعض علماء النفس - خاصة المعنيون منهم بقياس الذكاء - إلى أن الفروق في أداء الأطفال ذوى الأعمار المختلفة فى الرسم ، لا يمكن النظر إليها كدليل علي الاختلاف فى نمو مواهبهم واستعداداتهم الإبداعية الفنية فحسب ، وإنما علي الاختلاف فى نضجهم العقلى أيضاً .

من الدراسات الأولى لوضع مقياس موضوعى للذكاء وفق المستويات العمرية الزمنية للأطفال عن طريق الرسم ، دراسة " شويتن " Schyten من سنة ١٩٠١ إلى ١٩٠٧ ، حاول فيها أن يضع مستويات مميزة لكل عمر زمنى أو سلسلة تمثل متوسط الإنتاج للأعمار المتعاقبة ، وقد طلب " شويتن " إلى الأطفال أن يرسموا رجلا من الذاكرة بالطريقة التى تناسبهم ، ثم صحح الرسوم بناء علي مقاييس تفصيلية دقيقة تقيس كل جزء من أجزاء الجسم علي حدة .

ثم استخدم " لويسين " Lobsien ١٩٠٥ طريقة " شويتن " فى عدة دراسات على رسوم أطفال المدارس العامة ، وقد أكد ما سبق أن توصل إليه " شويتن " من أنه مع اطراد العمر الزمنى للطفل فإن نسب أجزاء جسم الإنسان كما تبدو فى رسومه تقترب من النسب الطبيعية ، كما تصبح التفاصيل العضوية أكثر وضوحا .

كما تناول " لويسين " مقارنة رسوم الأطفال البلهاء Imbeciles - إحدى فئات المتخلفين عقليا - برسوم الأطفال العاديين ، ووجد أن البلهاء أقل إدراكا لنسب الشكل الإنسانى من أقرانهم العاديين فى العمر الزمنى نفسه .

واعتماداً علي الفكرة التى وضعها " كلاباريد " Claparede (١٩٠٧) لبحثه الذى عُنى فيه بدراسة العلاقة بين كل من الاستعداد للرسم والمقدرة العقلية العامة - كما يستدل عليها من أداء الأعمال المدرسية - فقد وضع " إيفانوف " Ivanoff عام ١٩٠٩ نظاما لإعطاء درجات لرسوم الأطفال بناء على مقياس متدرج من ست نقاط لكل من :

- الإحساس بالنسب *Sense of proportion*
- المفاهيم المتخيلة *Imaginative conception*
- القيمة المهارية والفنية *Technical and artistic value*

ثم قارن " إيفانوف " الدرجات التى أعطاها للرسوم بالتقديرات التى وضعها المدرسون لمدى استعداد الأطفال فى العلوم أو المواد المدرسية ، وكذلك لبعض الصفات الخلقية والإجتماعية كالقيم . وقد خلص من ذلك كله إلى أن هناك علاقة إرتباطية موجبة فى جميع الحالات (Goodenough,1926: 1-7,Harris,1963, : 12-13)

اختبار " ارسم رجلا " : *Draw -a- Man Test*

على الرغم من هذه الدراسات وغيرها ، فإن الفضل فى استخدام رسوم الأطفال كوسيلة لقياس الذكاء يعود إلى " فلورنس جود انف " F.Goodenough ، فقد سبقت إلى جمع تلك الدراسات وتمحيصها ، وإظهار جوانب الضعف والقوة فيها ، وتوصلت إلى أسس موضوعية لاختبار مقنن لقياس ذكاء الأطفال تجنبت فيه المزالق التى وقع فيها من سبقوها (مالك بدرى ، ١٩٦٦ : ١٨) ، وقد بدأت "جود انف" عام ١٩٢٠ فى دراسة محاولات العلماء السابقة عليها ، وكان من أهم الانتقادات التى وجهتها إلى هذه المحاولات مايلى :

١ - أن تقديرات مستوى الذكاء عن طريقها لم تكن تقديرات موضوعية ، وإنما شابتها بعض الأحكام الذاتية ، كما أعتُمد فى تقدير الذكاء على بعض أجزاء الشكل المرسوم دون بعضها الآخر .

٢ - تأثرت عملية تقدير الرسومات بالمعايير الفنية والجمالية للرسومات ، وقد رأت " جود انف " منذ البداية أن تركز جهودها على دراسة مدى دقة الطفل فى الملاحظة ، وارتقاء تفكيره المجردمن خلال الرسم ، وليس على تقدير القيمة الجمالية ، والمهارات الفنية للرسم ، وأكدت أن رسوم الأطفال ذات أصول ومنابع عقلية أكثر من كونها ذات منابع جمالية . وبنت نظرتها تلك على عدة افتراضات

لخصها فؤاد أبو حطب (١٩٧٩ :٩) فيما يلى :

أ - رسوم الطفل تدل على مفهومه عن الشيء المرسوم ، بدليل أن بعض الأطفال يبالغون فى رسومهم بتكبير العناصر الهامة ، وبتصغير العناصر غير الهامة .

ب - يمارس الأطفال الرسم باعتباره لونا من النشاط المعرفي وليس النشاط الفنى ، بدليل أن الطفل يرسم الشئ دون اهتمام كبير بتأمله ، كما قد يرسم من الذاكرة على النحو نفسه .

جـ - رسوم الأطفال وسيلة للتعبير ولغة للتفاهم ، فقد تَحِلُ الرسوم محل الألفاظ ، وقد يكون الرسم لغة بالفعل .

د - توجد علاقة وثيقة بين نمو المفاهيم والعمليات المعرفية ، كما تستنتج من رسوم الأطفال من ناحية ، وذكائهم العام من ناحية أخرى .

٣ - أن تقدير مستوى الذكاء عن طريق الرسم لم يستخرج من موضوع واحد مقنن يلتزم به فى جميع الحالات ، وإنما بنى على تقدير رسوم تم إنتاجها فى ظروف مختلفة .

٤ - لم يراع عند بحث صلاحية الرسم كمقياس للذكاء سوى متغير واحد هو العمر الزمنى للطفل ، بينما أغفلت متغيرات أخرى كان ينبغى وضعها فى الاعتبار منها المستوى التعليمى الذى وصل إليه الطفل .

وفى ضوء ما سبق رأت "جود انف " أنه ينبغى توحيد الموضوع الذى يطلب إلى الأطفال رسمه ، وأن يتوفر فى هذا الموضوع عدة مواصفات منها :

أ - أن يكون مألوفا بدرجة واحدة تقريبا بالنسبة للأطفال .

ب - أن تكون طبيعته واحدة فى جميع الظروف .

جـ - أن يتسم ببساطة شكله العام بحيث لا يعجز الأطفال الصغار عن محاولة رسمه ، كما يتسم بتعقد تفاصيله بحيث يتيح الفرصة لإبراز ما بينهم من فروق فردية مهما بلغت درجة نضجهم .

د - أن تكون له أهمية عامة فى حياة الطفل بحيث لا ينفر من رسمه .

ثم استقرت الباحثة على أن الموضوع الذى تنطبق عليه هذه المواصفات هو شكل : الإنسان ، وقد فضلت رسم الرجل - كموضوع لاختبارها - على رسم شكل الطفل أو المرأة ، نظراً لعدم وجود اختلافات كبيرة بين ملابس الرجال فى أمريكا وأوربا ، على حين أن هذه التباينات قائمة بين أزياء الأطفال والنساء .

توصلت " جود إنف " عام ١٩٢٦ - بعد عدة دراسات قامت بإجرائها - إلى الصورة النهائية لاختبارها " ارسم رجلاً " " Draw a man test " لقياس ذكاء الأطفال فيما بين ثلاث سنوات ، وثلاثة عشر عاما ونصف ، ويجرى هذا الإختبار بأن يطلب إلى الطفل أن يرسم رجلاً ، مستخدما فى ذلك قلم رصاص لين على ورقة بيضاء وفى حدود عشرة دقائق تقريبا . ويمكن أن يطبق الاختبار على فرد واحد أى بطريقة فردية ، أو على عدة أفراد في وقت واحد ، وبطريقة جماعية ، على أن يتأكد الباحث أن كل طفل يرسم مستقلاً دون أن ينقل من رسوم زملائه .

ولتصحيح الاختبار حددت " جود إنف " واحداً وخمسين عنصرا أو مفردة ، تغطى أبعاد الرسم وتفصيلاته من وجهة نظرها ، وتقدر درجة الطفل علي أساسها ، ويمكن تلخيص الأبعاد التى تغطيها المفردات فى رسم الرجل علي النحو التالى :

١ - أجزاء الجسم : ومن أمثلة المفردات التى تقيسها : وجود الرأس ، وجود الساقين ، وجود الذراعين ، وجود العينين ، وجود الأنف ، وجود الأذنين ، وجود الفم .... إلخ .

٢ - تفاصيل أجزاء الجسم : ومن أمثلة المفردات التى تقيسها : ظهور راحتي اليدين ، إظهار مفصلي الذراعين ، ظهور إنسان العين ، تفاصيل العين (كالحواجب والرموش) ، تفاصيل الأصابع ، ظهور الكعب ... إلخ .

٣ - العلاقات المكانية بين الأجزاء أو صحة مواضعها بالنسبة للجسم : ومن أمثلة مفرداتها : اتصال الأطراف بالجذع ، إظهار الأطراف فى مواضعها الصحيحة ، وجود الأذنين فى مواضعها الصحيحة ، وجود الشعر فى أماكنه الصحيحة .... إلخ .

٤ - العلاقات النسبية بين الأجزاء أو تناسب الأجزاء : ومن أمثلة المفردات التى تقيسها : طول الجذع أطول من عرضه ، تناسب الرأس ، تناسب الذراعين ، تناسب الساقين ، تناسب القدمين ... إلخ .

٥ - التناسق أو التوافق الحركى لخطوط الرسم ، ومن أمثلة مفرداته : التوافق الحركى لخطوط الرأس ، لخطوط الجذع ، لخطوط الذراعين والساقين ، لخطوط ملامح الوجه ، لخطوط الرسم ككل .

٦ - الملابس : ومن أمثلة المفردات التى تقدّر على أساسها : وجود ملابس ، وجود قطعتين من الملابس ، خلو الملابس من الشفافية ، وجود أربع قطع من الملابس ، وجود ملابس كاملة بدون أخطاء .

وتقدّر الدرجات بأن يعطى المفحوص درجة واحدة عن كل عنصر أو مفردة يستوفيها فى رسمه ، ثم تجمع هذه الدرجات فى درجة كلية يطلق عليها الدرجة الخام بحد أقصى ٥١ درجة ، ثم تحول الدرجة الخام إلى عمر عقلى ، وذلك باستخدام الدرجة المقابلة لها في جدول المعايير المعد لهذا الغرض ، ثم يحسب العمر الزمني للطفل بالشهور ، ويستخرج معامل الذكاء باستخدام المعادلة التالية :

$$\frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠$$

ويعتبر هذا الاختبار أداة هامة لقياس الذكاء حيث يتميز بعدة مميزات منها أنه اختبار غير لفظى أى لايعتمد على القراءة والكتابة ، ومن ثم فهو ملائم للأطفال عموما ، وللذين لا يجيدون القراءة والكتابة أو الكلام ؛ كالصم خصوصا .

كما يتسم بسهولته وبساطة الإجراءات الخاصة بتطبيقه ، وهو لا يحتاج إلى تدريب معقد طويل لمن يقومون بتطبيقه وبتقدير درجاته ، بالإضافة إلى أنه اختبار اقتصادى سواء من حيث ما يتطلبه من أدوات أو ما يستغرقه من وقت . كما أثبتت كثير من الدراسات أن التقديرات المعطاة علي أساسه لذكاء الأطفال ترتبط جوهريا بالتقديرات القائمة على استخدام اختبارات الذكاء التقليدية الأخرى التى تستلزم جهدا ووقتا يفوقان بكثير ما يستلزمه اختبار " جود إنف " .

ونظراً لهذه الميزات ، ولعدم جواز تطبيق المعايير الأمريكية للاختبار على مختلف البلدان والبيئات ، فقد تم تطبيق هذا الاختبار وتقنينه على أطفال فى بيئات وثقافات مختلفة من العالم . ومن أمثلة الدراسات التى تناولته في العالم العربى دراسة ميشيل اسكندر (١٩٣٥) ، دراسة مصطفى فهمى (ب . ت) فى مصر ، ودراسة بطانية (١٩٦٦) بالأردن ، ودراسة مالك بدرى (١٩٦٦) فى السودان ، ودراسة عبد الغفار والأعظمى (١٩٦٩) فى لبنان ، ودراسة الزوبعى (١٩٧٢) فى العراق .

كما قام ديل هاريس (Harris(١٩٦٣ بتطوير هذا الاختبار ، وإدخال عدة تعديلات عليه ، ثم إعادة تقنينه فى البيئة الأمريكية وقد ظهرت صورته الجديدة باسم " اختبار رسم الرجل هاريس - جود إنف" . واشتملت التعديلات التى أجراها " هاريس " على مايلى :

١ - امتداد صلاحية الاختبار إلى الإعمار الزمنية حتى ١٥ سنة .

٢ - يطلب إلي الطفل إنجاز ثلاثة رسوم مستقلة تبدأ برسم رجل ثم رسم امرأة - للحصول على صورتين متكافئتين للمقياس - ثم رسم نفسه - صورة للذات - مع إتاحة الفرصة للطفل أن يعلق على رسمه لفظيا أو كتابيا إن رغب فى ذلك أسفل الرسم .

٣ - زيادة عدد المفردات التى يتم التصحيح على أساسها من "٥١ " مفردة لدى "جود إنف" إلى " ٧٣ " مفردة بالنسبة لرسم الرجل ، " ٧١ " مفردة بالنسبة لرسم المرأة . وقد استهدف " هاريس " من وراء زيادة عدد المفردات توضيح مستويات النضج العقلى فى مرحلة المراهقة المبكرة (١٩٦٣:٧٦) وكفالة فرصة تقويم ما يظهر فى رسوم المراهقين من

مفردات جديدة يتوقع أن تزيد عما يمكن أن يظهره الأطفال فى رسومهم . وقد ألمح " هاريس " إلى أن بعضا من المفردات التى ضمّنها فى قائمة البنود تعتبر أجزاء من المفردات التى وردت فى الاختبار الأصل " لجود إنف " .

٤ - إعداد معايير الاختبار علي أساس تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية معدلة متوسطها ١٠٠ ، وانحرافها المعيارى ١٥ .

هذا وقد أجريت بعض الدراسات حول تطبيق الاختبار وتقنينه فى صورته الجديدة ببعض الأقطار العربية ومن أمثلتها : دراسة محمد متولى غنيمة (١٩٧٦) فى مصر ، دراسة فؤاد أبو حطب وآخرين (١٩٧٩) فى المملكة العربية السعودية ، دراسة نعيم عطية (١٩٨٢) بلبنان ، دراسة صفوت فرج فى مصر (١٩٨٦) . ولم تخل هذه الدراسات من إدخال بعض التعديلات فى ضوء مقتضيات الظروف البيئية والثقافية التى أجريت فيها .

إختبار رسم دراجة :

طوّر أحد الباحثين من جامعة البنجاب بالهند وهو " ت . ر . شارما" T.R.Sharma أسلوبا آخر يعتمد علي الرسم لقياس النمو العقلي لدى الأطفال ، وذلك من خلال رسم الدراجة ، وعلى أساس أن الدّراجة المتواضعة لم تتعرض سوى للقليل من التغيير والتطوير الطفيف خلافا عن أشياء معقدة أخرى . كما رأى أنها مألوفة بدرجة كبيرة لدى الأطفال عبر مدى واسع من الأعمار الزمنية والمستويات الإجتماعية .

واعتمادا على البحث الأصلى " لشارما " عن رسم الدراجة ، فقد قام كل من لويس وجرين (Lewis &Green,1983) فى أحد فصول كتابهما " رسوم طفلك ومعانيها المخبوءة " بوصف الطريقة التى وضعاها لقياس النمو العقلى للطفل عن طريق رسم الدراجة . ونبّها إلى أن هذه الطريقة ليست اختبارا لمقدرة الطفل على الرسم ، إضافة إلى أن وجود التفصيلات التى تزودنا بمؤشرات هامة فى هذا الاختبار - أو غيابها - ليس له علاقة بالمهارات الفنية .

ويتطلب هذا الإختبار أن يقوم الطفل برسم دراجة عادية كالتى يذهب عليها بعض الأطفال إلى المدرسة ، وليست من ذلك النوع المصمم لأغراض خاصة كالسباقات . ويُنبّه على الطفل أن يرسم الدراجة بعناية ، وبأكبر قدر من التفاصيل مستخدما قلم رصاص أو حبر سائل أو جاف علي صحيفة بيضاء . ومع أن الاختبار لا يتطلب وقتا محددا لإتمام عملية الرسم ، إلا أنه يشترط إنهاء الرسم فى جلسة واحدة ، تم يصحح الرسم وفق نظام وبنود محددة عددها ٤٠ بندا ، على أساس إعطاء كل بند يستوفيه الطفل - من تلك البنود - فى رسمه درجة واحدة .

وفيما يلى قائمة البنود التى أوردها الباحثان ، ووصف كل بند فيها :

١ - وجود العجلتين : يمكن أن تكونا دائريتين أو بيضاويتين ، ولكن يجب أن تكونا ذات حجم واحد تقريبا .

٢ - أسلاك العجلات : ويعتد بها إذا ما كانت باتجاه مركز كل عجلة أو وسطها ، أما الأسلاك الأفقية والمتوازية فلا تُعطى أىّ درجة .

٣ - الأسلاك المزدوجة : يجب أن يكونا على كلتا العجلتين بحيث تتقاطع المجموعتان وتلامسا نهايتى المحور .

٤ - الضمامات : أى إشارة للنقطة التى من الممكن ملء الإطار بالهواء عن طريقها على كلتا العجلتين .

٥ - واقيات الطين (الرفارف) : أى نوع من التمثيل نصف الدائرى بحيث يظهر فى كلتا العجلتين ، ويكون فوق كل منها .

٦ - المحاور (سرر العجلات) : يجب أن تظهر فى كلتا العجلتين ، ويمثل كل محور منها بدائرة صغيرة ، ولا يعتد عند التصحيح بمجرد رسم نقطة .

٧ - إطارات الدراجة : يتم حساب أية إشارة بالنسبه لهما على كل من العجلتين .

٨ - الدواسة : يُحتسَب أى تمثيل للدواسة على الإطارات .

٩ - المحور المركزى : ويراعى أن يقع فى مركز الدراجة تقريبا ، حيث تتحرك البدالات .

١٠ - العجلة المركزية : وتكون فى مكان تثبيت البدالات .

١١ - أسنان العجلة المركزية : وذلك لتدوير سلسلة السحب (الجنزير) .

١٢ - حجم العجلة المركزية : يجب ألا تكون أكبر من ٤/١ "ربع" قطر عجلات الدراجة ، ولا تحتسب لها درجة إذا كانت أكبر من ٣/١ " ثلث " حجم العجلتين الرئيستين .

١٣ - وجود سلسلة السحب (الجنزير) : يجب أن تصل ما بين العجلة المركزية والمحور الخلفى ، كما يجب أن تظهر من جانب واحد فقط من الدراجة ، وتعطى نقطة عن هذا البند حتى لو رسمت السلسلة بغطاء كامل .

١٤ - وصلات سلسلة السحب : يمكن تمثيلها على هيئة خطوط منقّطة ، أو دوائر ، أو بيضاويات صغيرة ، أو بأى وسيلة أخرى يظهر عن طريقها الطفل محاولته للدلالة على هذه الوصلات .

١٥ - البدالات : الشيء المهم ليس مهارة الرسم ، وإنما هو مجرد الفكرة فى الإشارة إليهما .

١٦ - قضبان اتصال البدالات : هى قضبان أو أذرع يمكن إيضاحها عن طريق الخطوط المفردة أو المزدوجة .

١٧ - الأذرع الداخلية للبدّالات : يمكن إظهار الأذرع الجانبيـة أو المركزية فى كلا البدّالين بطريقة أو بأخـرى .

١٨ - كاوتشوك البدّالات : يجب رسمهما بطريقة تميزهما عن القضيب المعدنى المركزى .

١٩ - العجلة الحرة : تعطى الدرجة على أى رسم توضيحى يعبر عنها .

٢٠ - أسنان العجلة الحرة : ويمكن إيضاحها بأية طريقة .

٢١ - الحجم الصحيح للعجلة الحرة : يجب أن يكون حوالى نصف حجم العجلة المركزية ، ولا تحتسب لها أية درجة إذا جاءت أكبر من ١/٣ " ثلث " العجلة المركزية .

٢٢ - الهيكل الموصّل بين المقعد والمقود : يمكن إيضاحه فى شكل مستقيم - كما فى دراجات الذكور- أو فى شكل منحنى - كما فى دراجات الإناث .

٢٣ - الهيكل الموصّل بين المقود والمحور المركزى .

٢٤ - الهيكل الذى يربط بين مقعد الدراجة والمحور المركزى .

٢٥ - الهيكل الموصل بين المقعد والعجلة الخلفية .

٢٦ - وجود المقود " الجدون " : حيث يتم حنى ذراعى المقود بزوايا مناسبة على خط مستقيم .

٢٧ - الهيكل الموصل بين أذرع المقود والعجلة الأمامية .

٢٨ - لمبة أو " دينامو " .

٢٩ - مشبك فانوس الإضاءة : يتم احتساب الدرجة فى حالة إيضاح الفانوس أو " الدينامو " ، حتى لو لم يتم رسمه بصورة معينة .

٣٠ - لمبة حمراء على واقى الطين (الرفرف) الخلفى .

٣١ - الفرامل : يتم احتسابها فى حالة إظهارها على جانبى الدراجة .

٣٢ - المقعد .

٣٣ - " يايات " المقعد أو قضبانه .

٣٤ - الشيّال (الشاسيه) : يجب رسمه فى مستوى أقل من المقعد ، وفوق مستوى العجلة الخلفية .

٣٥ - سنّادة : لتثبيت الدراجة فى حالة عدم وقوفها .

٣٦ - سنّادة تبدو من بعدين : تحتسب فى حالة إظهار " اليايات " ، أو إذا كانت السنّادة موصلة بالمحور .

٣٧ - السلة : يمكن أن تظهر على ذراعى مقود الدراجة أو فوق الشيّال الخلفى .

٣٨ - الجرس : يمكن أن يظهر على جانب واحد من المقود أو على كلا الجانبين .

٣٩ - منفاخ الهواء : يمكن إظهاره مثبتا على الدراجة أو منفصلا عنها .

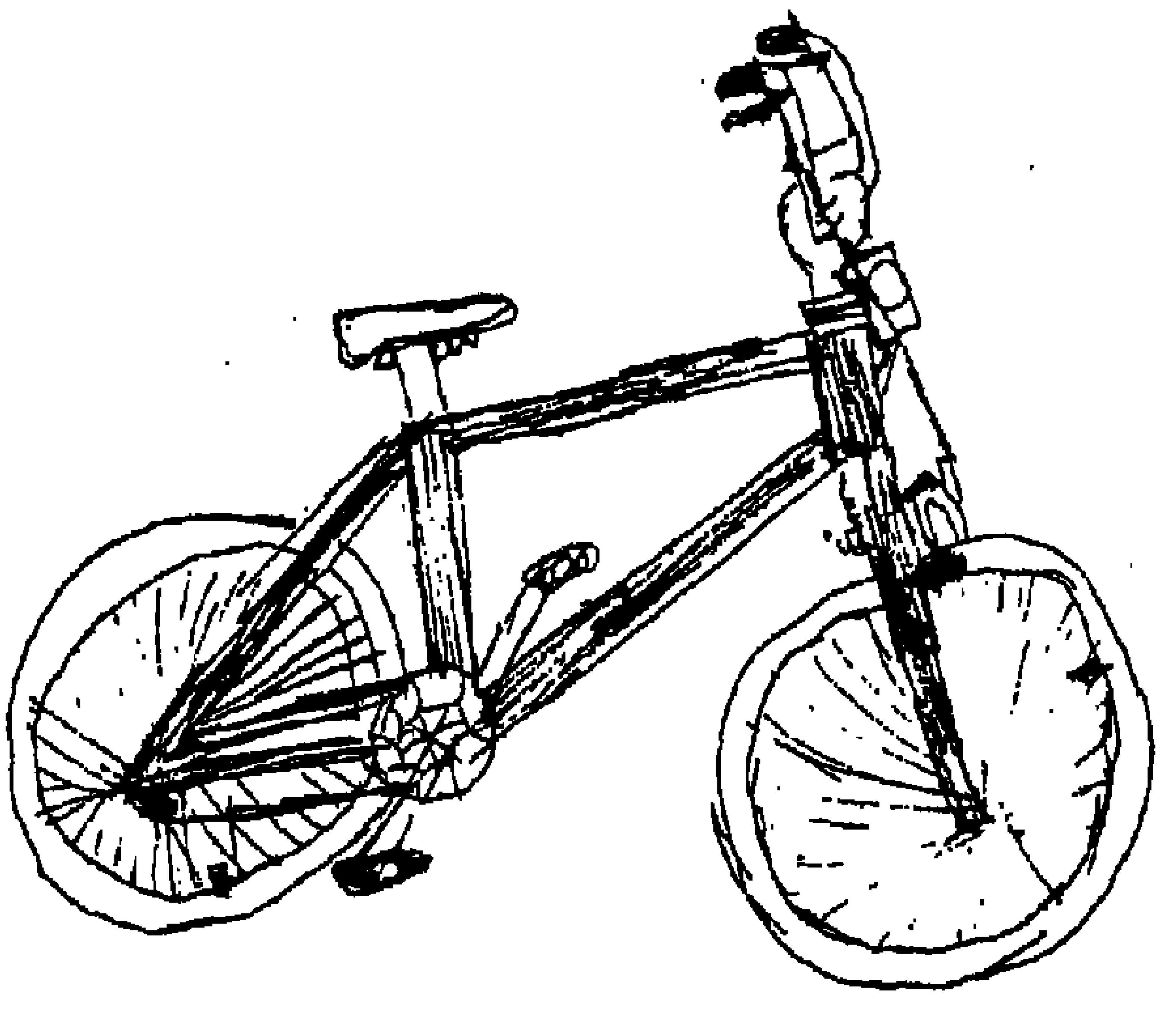
٤٠ - قطع إضافية تركّب خلف العجلات الأمامية والخلفية للوقاية من الطين .

ولم يشر " لويس وجرين " إلى وجود معايير معينة لأداء الأطفال على الاختبار ، وإنما أوردا جدولاً يتضمن توزيع فئات الدرجات الخام تبعا لمعدلات الأداء المختلفة ، وذلك لتفسير الدرجة التى يحصل عليها الطفل . وفيما يلى هذا الجدول :

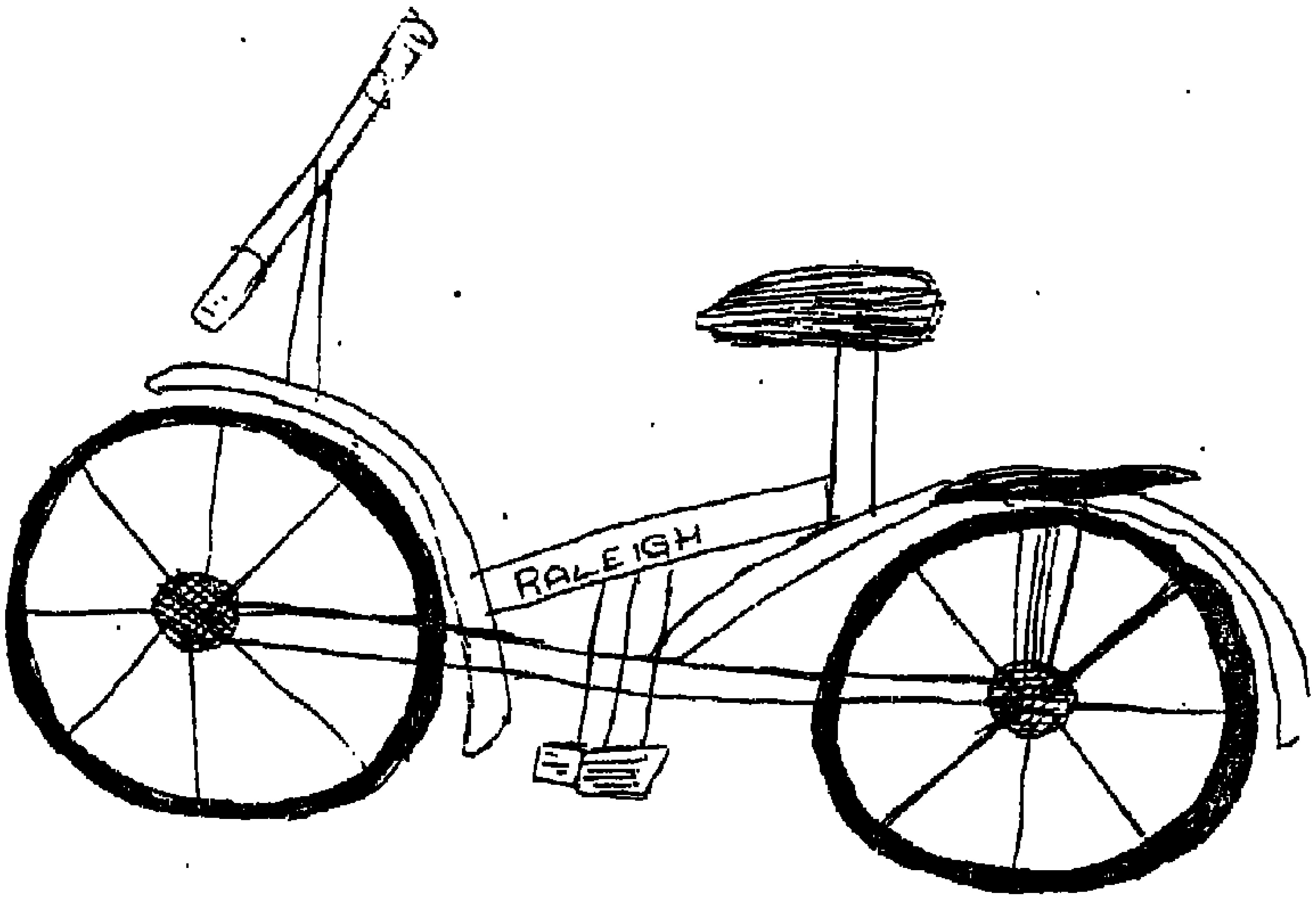
جدول يوضح مقياس تقدير رسم الدراجة .

المعدل / العمر الزمنى	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا
٤ - ٥ أعوام	صفر -٢	٣ - ٧	٨ - ١٤	١٥ +
٦ - ٧ أعوام	٣ - ٥	٦ - ١٠	١١ - ١٨	١٩ +
٨ - ٩ أعوام	٥ - ٧	٨ - ١٢	١٣ - ٢٠	٢١ +
١٠ - ١١ عاما	٧ - ١٠	١١ - ٢٠	٢١ - ٣٠	٣١ +
١٢ - ١٤ عاما	١٠ - ١٥	١٦ - ٢٥	٢٦ - ٣٥	٣٥ +

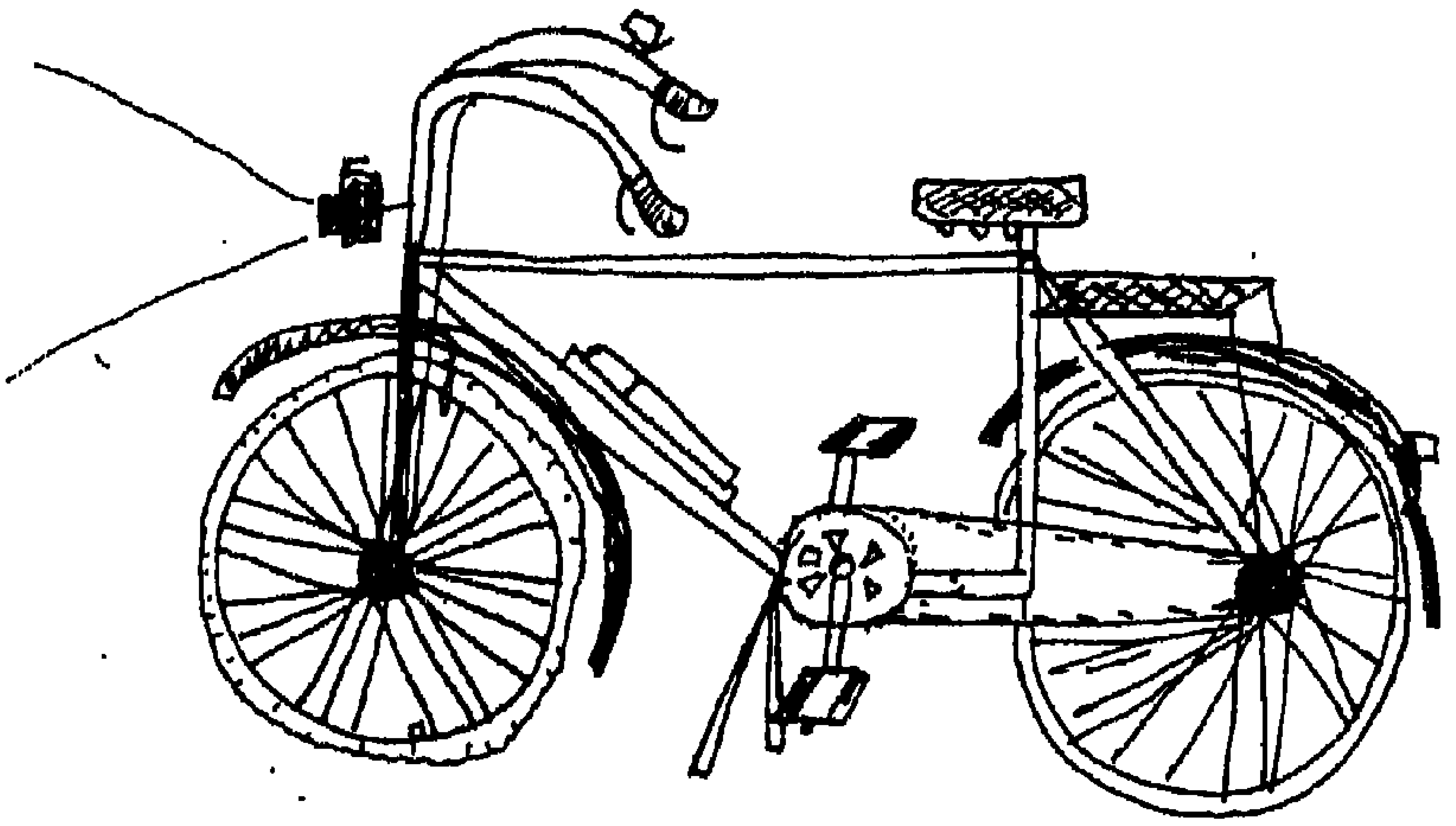
كما أورد الباحثان ثلاثة أمثلة إيضاحية لأداء بعض الأطفال على الإختبار (Lewis & Green, 1983 : 172-179) .



شكل (١٤٩) رسم لطفل عمره اثنا عشر عاما .
حقق فيه ١١ بندا مما تضمنته قائمة بنود اختبار رسم الدراجة .



شكل (١٤٢) رسم لطفل عمره عشر أعوام .
حقق فيه ٢٣ بندا مما تضمنته قائمة بنود اختبار رسم الدراجة .



شكل (١٤٣) رسم لطفل عمره أربعة عشر عاما .
حقق فيه ٣٦ بندا مما تضمنته قائمة بنود اختبار رسم الدراجة .

ثانيا : رسوم الأطفال كوسيلة تشخيصية نفسية

كان " جود إنف " الفضل فى ارتياد مجال استخدام الرسوم من الزاوية المعرفية كوسيلة لدراسة النضج العقلى ، وفى وضع أول اختبار مقنن لقياس ذكاء الطفل عن طريق الرسم . ويعزو لها بعض الباحثين (مالك بدرى ، ١٩٦٦) الفضل أيضا فى لفت الانتباه إلى أهمية الرسم - كوسيلة إكلينيكية - فى دراسة شخصية الأطفال السيكوباتيين والعصابيين . فقد عرضت لأمثلة مختلفة من الرسوم التى صادفتها خلال دراستها - ولم تدخل فى نطاق بحثها الأصل - تعزز إمكانية استخدام الرسم من هذه الزاوية .

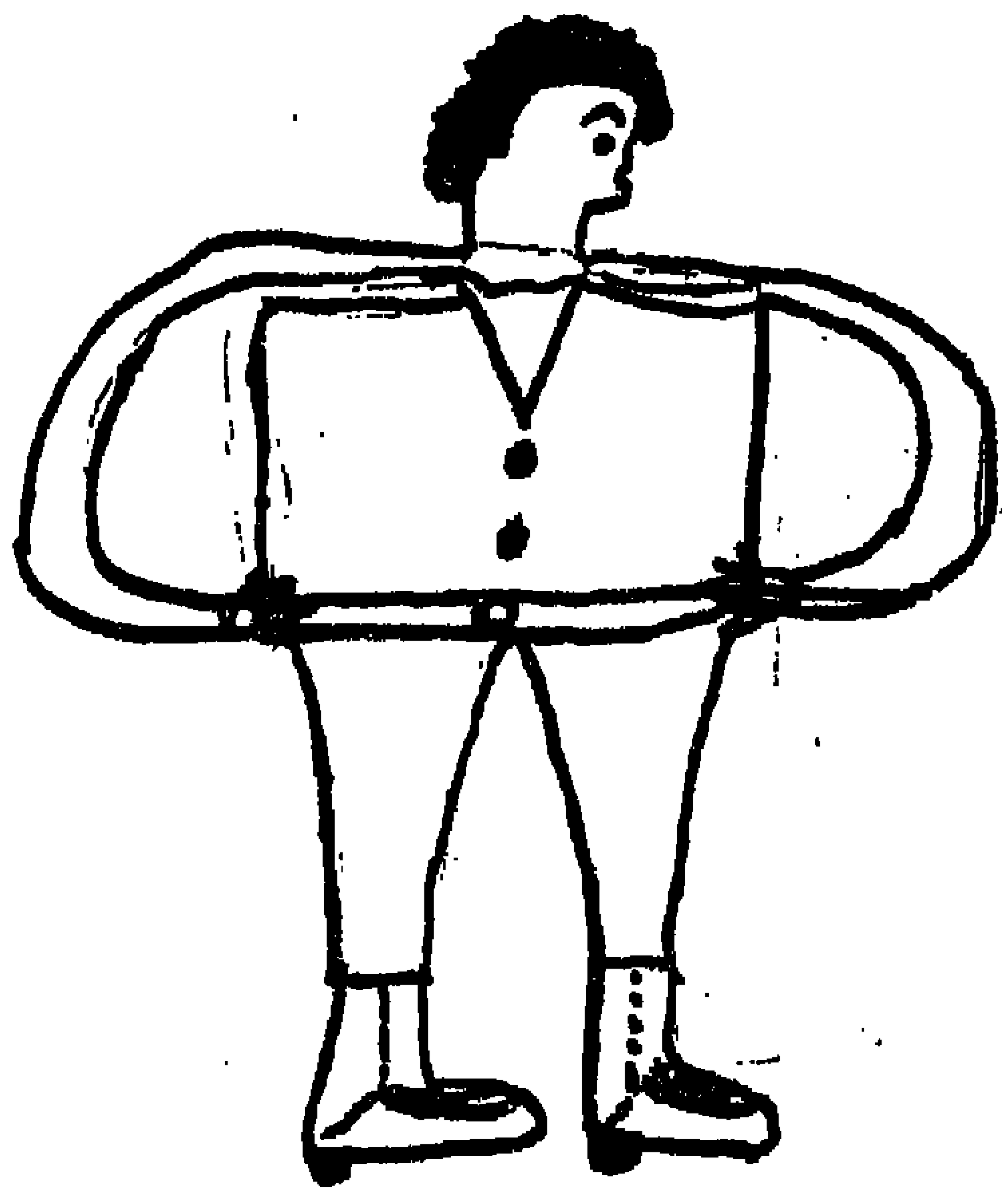
بل إن بعض الباحثين قد استخدم اختبار " جود إنف " ذاته لغير أغراض قياس الذكاء ، وتوصل إلى نتائج لها أهميتها فى مجال دراسة الشخصية ، ومن بينهم على سبيل المثال "سبرنجر" Springer (١٩٤١) الذى توصل إلى وجود اختلافات جوهرية بين الأطفال المتوافقين ، وسيئى التوافق على ١٥ بندا من بنود الاختبار . حيث أظهر المتوافقون اهتماما بالبنود الخاصة بالتآزر الحركى والتناسب بين الأجزاء ، بينما اهتم سيئو التوافق بإظهار بعض أجزاء الجسم وتفاصيله . كما توصل كل من " فان وأيسن " (Van & Eisn,1962) من استخدامهم للاختبار ذاته فى دراسة التوافق لدى أطفال الحضانة ، إلى وجود أربع علامات تشيع بنسب أعلى دالة إحصائيا فى رسوم الأطفال سيئو التوافق عما هى عليه فى رسوم أقرانهم ذوى التوافق الجيد والمتوسط وهى : تشويه الشكل المرسوم ، وعدم رسم كل من الجذع والفم والأذرع .

إلا أن الفضل فى إرساء دعائم هذا الاتجاه ، وهو دراسة الشخصية وتحليلها عن طريق الرسم باعتباره وسيلة تعبيرية إسقاطية ، يعود إلى " كارين ماكوفر " (Machover,1949). وكانت قد لاحظت خلال تطبيقها لاختبار " ارسم رجلا " أنه يمكن لطفلين أن يحصلا على نسبة ذكاء واحدة بينما يعبر كل منهما عن الرجل بصورة مختلفة عن الآخر تماما .

وركزت منذ ذلك الحين اهتمامها على دراسة علاقة الرسم بالشخصية ، وعلى الكشف عن إمكانية أن يعكس صاحب الرسم - المفحوص - سواء أكان طفلا أم راشدا صورة جسمه أو ذاته Body or Self Image على " الشخص " الذى يرسمه بشكل مباشر أو رمزى .

وقد رأت " ماكوفر " أن الفرد خلال عملية الرسم يكون خاضعا لتأثير العمليات الشعورية واللاشعورية المتصلة بصورة ذاته . . ومن ثم فالشكل الإنسانى المرسوم يجب أن يُفهم على أنه تعبير عن الأمزجة والتوترات ، وعلى أنه وسيلة لإسقاط مشاكل صاحب الرسم ، وأسلوبه فى تنظيم خبراته كما تنعكس من خلال نسق الجسم ، ولتجسيد صراعاته النفسية حول أعضاء هذا الجسم وصفاته كما يراها ، كما رأت أنه عن طريق الرسم يمكن للفرد أن يعبر عن مشاعر قوته أو ضعفه وعجزه ، كما يمكنه أن يؤكد

شكل (١٤٤) "كريم القوى". كريم القريطى، ثلاثة أعوام ونصف، قام الطفل برسم الشكل بعد رؤيته لمباراة مصارعة فى التليفزيون، لاحظ التأثير الانفعالى، وتقمص الطفل لدور "القوى"، واندفاعية خطوط الرسم، واتساع الفم وتأكيد الأسنان .



شكل (١٤٥) أنا . الرسم لطفل عمره ثمانية أعوام، معدله التحصيلى فوق المتوسط، يشعر بأهميته وواثق من نفسه . يعطى الرسم انطباعـــاً عاماً بالشجاعة والقوة والخيلاء. وضع اليدين يعكس شعورا بالتحدى، كما أن التأكيد على شعر الراس يؤكد الإحساس بالذكورة .

أجزاء معينة ويهمل أو يحذف أجزاء أخرى ، تبعا لانفعاله بها ومشاعره نحوها.

إن الطفل الذى يعانى من النحافة أو الوهن ، ربما يجد نفسه مدفوعا للتعويض عن مشاعر عجزه الجسمى برسم نموذج لشخص قوى البنية مفتول العضلات عريض الأكتاف ، وتأكيد هذه الأجزاء على حساب الأجزاء الأخرى ، والأفراد الصم وغيرهم ممن يعانون خبرات سمعية لا سوية قد يبدون اهتمامات خاصة ملحوظة بالأذن من حيث حجمها وخطوطها ، والشخص النرجسى ، أو العبقرى ، أو الذى تسيطر عليه مشاعر العظمة والكبرياء قد يبالغ فى حجم الرأس تعبيرا عن أناه المتضخمة .

وهكذا فإن رسم الطفل لشخص ما يتأثر بالصورة التى كونها عن ذاته ، وبطريقته الخاصة التى خبر بها جسمه ووظائفه النفسية ، فربما رسم نفسه وأسقط ذاته الجسمية الواقعية كما هى ، ومثّلها تمثيلا مباشراً ، وفى أحايين أخرى يسقط ذاته النفسية فى الرسم، ويذكر" كلبش ولوجى" (Klepsch & Logie,1982:42) أن الذات النفسيـــة تعبر عن نفسـها فى الرسم من خلال رغبات أو أعراض أو دفاعات. فإذا قام طفل أبتر الذراع برسم صورة شخص كامل الأطراف فهو يعبر عن رغبة ملحة تتمثل

فى أمنيته فى وجود ذراعين ، وإذا قام طفل عادى برسم شخص ضئيل الحجم بدون أذرع ، فإنما هو يعكس إحدى الأعراض لأن رسمه ربما يوحى بمفهومه الهش Fragileأو المهلهل عن نفسه ، أو بوجود صعوبات يواجهها فى بيئته ، وفى حالات أخرى قد يقوم الطفل برسم شخص بادى الثقة بنفسه ، وذلك كدفاع ضد شعوره العميق بعدم الأمن .

وقد طوّع كثيرٌ من الباحثين المتشيعين لنظرية الرسم الإسقاطى رسومات الشكل الإنسانى (HFDs) لأغراض أكثر اتساعا من مجرد كونها وسيلة لدراسة صورة الذات ، على أساس أن هذه الرسوم تعد أيضاً وسيلة لإسقاط اتجاهات الفرد نحو الآخرين ، ولإسقاط مشاعره فيما يتعلق بالأحداث والظروف البيئية والمواقف الأسرية والمدرسية .

ويمكن حصر الاستخدامات الإسقاطية لرسوم الأطفال للأشكال الإنسانية HFDs فيما يلى :

١- كمقياس للشخصية : إذ يمكننا عن طريق فحص " رسم شخص " الحصول على بعض المعلومات عن شخصية المفحوص ، وكيف يرى نفسه .

٢- كمقياس للذات فى علاقتها بالآخرين : عندما يرسم الأطفال أنفسهم مع عائلاتهم أو أصدقائهم أو معلميهم أو زملائهم ، فإن رسوم المجموعات هذه تكون مفيدة فى الكشف عن إدراكات كل طفل لنفسه داخل هذه المجموعة أو تلك. فالأطفال يسقطون على رسومهم وجهات نظرهم عن علاقاتهم بالآخرين .

٣- كمقياس لقيم الجماعة : تزودنا رسومات الأطفال للشكل الإنسانى بمفاتيح لها أهميتها فى إلقاء الضوء على قيم الجماعات التى ينتمون إليها. ومن ثم فإن تحليل رسوم أطفال من ثقافات وجماعات عرقية مختلفة - كالسود والبيض ، والمصريين واليابانيين والهنود والأمريكيين - يمكننا من تحديد ما إذا كانت كل مجموعة تنزع بطبيعتها الثقافية أو العرقية إلى رسم أشخاص معينين ، وتعبر عن قيم مختلفة عن تلك التى تعبر عنها بقية الجماعات ، وإذا كان الأمر كذلك ، فما نوعية هؤلاء الأشخاص ؟ وما نمط هذه القيم ؟ .

إن طراز الملابس ومكملات الهندام والزينة ، كما يبدوان فى الرسم يعكسان طبيعة قيم الجماعة ؛ تقليدية Traditional أم معاصرة Emergent، كما تعكسها أيضا الرموز المتضمنة فى الرسم ؛ كالحراب ورعاة البقر ، والدرجات النارية والسيارات الحديثة والمركبات الفضائية والكمبيوتر، إضافة إلى نوع العمل الذى يؤديه الشخص المرسوم ، والمضمون الدينى أو الإقتصادى أو الإجتماعى الذى يمثله. وكذلك الملامح التعبيرية الوجهية ، ومالها من دلالات نفسية وقيمية ، فانفراج الأسارير مثلا غالبا ما يعكس روح الاجتماعية والود والمشاركة والتعاون ، بينما قد يوحى العبوس والتقطيب بالغضب والعدائية ، وربما بالجدية فى بعض الأحيان .

٤- كمقياس للاتجاهات : يمكننا من خلال رسوم الشكل الإنسانى معرفة اتجاهات الأطفال نحو الأشخاص ذوى المهن المختلفة ، فالأطفال يرسمون أشخاصا معينين ممن يتواصلون معهم ، أو يقعون فى محيطهم ؛ كالآباء والمعلمين والأطباء والممرضين (klepsch & Logie,1982).

وهكذا فإن تناول رسوم الأطفال باعتبارها أداة لدراسة الشخصية يُؤسس على أنها وسيلة لإسقاط مفهوم الطفل عن ذاته ، واتجاهاته نحو الآخرين ، ومخاوفه وخبراته الداخلية العميقة ، كما ينبنى على أنها لغة مرئية يجسد عن طريقها الطفل صراعاته وحاجاته وقيمه ، ويعبر عن إدراكاته لنفسه وللآخرين ، ويعكس علاقاته الأسرية والاجتماعية. ومن ثم فإنه بالإمكان الوقوف على أبعاد شخصيته ، وما يعانيه من متاعب وصعوبات من خلال قراءة رسومه ، ومعرفة دلالاتها السيكولوجية ، التى ربما تكون واضحة جلية ، أو موغلة فى الغموض والرمزية .

إن رسوم الطفل بما تتيحه من فرص للتقمص والتنفيس والإسقاط تعكس حالته النفسية ومتاعبه ، وخبراته وأفكاره ليس فقط عندما يسقط ذاته على صورة شخص يرسمه ، وإنما حتى عندما يوحّد بين هذه الذات وبعض الأشياء والكائنات الأخرى كالحيوانات أو الحشرات ، أو الآلات التى يمكن أن يتوارى خلفها أو يتقمصها ، ويتمثل نفسه فيها معبرا عن ذاته ومشاعره .

ويمكن الاستعانة - فى مجال دراسة الشخصية ، وتشخيص مظاهر اضطرابها عن طريق الرسم - بعدة أنواع من الرسوم ، وتصنّف هذه الأنواع تبعا للظروف التى يتم فيها إنتاج الرسوم إلى الفئات التالية :

أ - الرسوم المقيدة أو المقننة .

ب- الرسوم الحرة .

ج- الرسوم المدرسية .

وفيما يلى عرض لهذه الفئات ببعض التفصيل .

أ - الرسوم المقيدة أو المقننة

يعتمد الإخصائيون فى استخدامهم الرسوم كوسيلة تشخيصية - بصفة أساسية - على ما يسمى باختبارات الرسم الإسقاطى ، أو الرسوم المقننة التى ينتجها الفرد استجابة لتعليمات معينة ، وباستخدام مواد وأدوات محددة ، وموحدة ، كما تصحح هذه الرسوم كميا وكيفيا ، وتفسر رموزها وفق قواعد معينة .

ويستند الإخصائيون فى استخدامهم هذه الاختبارات إلى عدة اعتبارات يمكن تلخيصها فيما يلى :

١- أن السلوك لا يحدث جزافا ، وإنما يتحدد بعدة عوامل. ومن ثم فإن كل جانب من جوانب السلوك له أسبابه ودلالاته ومعانيه التى ربما تكون واضحة لنا ، أو غير واضحة .

٢- أن الرسم كمظهر من مظاهر السلوك له تاريخه الدينامى المنظم الذى ينتج عن مجال محدد وفريد، كما أن سلوك الفرد - المفحوص - خلال عملية الرسم سواء تمثل فى تعليقاته اللفظية أم فى حركاته وتعبيرات وجهه له دلالته ، وهذا السلوك - بما فيه الرسم أيضا - يمثل استجابته الانفعالية للمواقف والعلاقات والحاجات أو الضغوط التى يراها أو يشعر بها .

٣- أن الرسم وسيلة إسقاطية لمفهوم الذات أو لصورة الجسم ، أو لاتجاهات صاحبه نحو الأشخاص الآخرين ، أو نحو الحياة والمجتمع بصفة عامة ، أو نتيجة لظروف خاصة ، أو تعبير عن أنماط من العادات أو عن حالات انفعالية .

٤- تستثير كل وحدة يرسمها الفرد ارتباطات شعورية وتحت شعورية ولا شعورية ، وبالتطبيق على اختبار ارسم منزلاً وشجرة وشخصا HTP – على سبيل المثال – يبدو أن المنزل يستثير ارتباطات خاصة بمنزل المفحوص ، ومن يسكن معه فيه ، كما أن الشجرة ربما تستثير ارتباطات تتعلق بدوره فى الحياة ، ومقدرته على أن يجد الإشباع فى بيئته ، كما أن الشخص يبدو أنه يستثير ارتباطات خاصة بالعلاقات الشخصية عموما ، سواء فى الماضى أم الحاضر أم المستقبل. (لويس مليكه ، ١٩٨٦ : ٣ - ٥) .

ويمكن تصنيف اختبارات الرسوم المقننة من حيث عدد الوحدات الشكلية المطلوب رسمها فيها إلى فئتين هما :

أ- اختبارات تتطلب رسم وحدة شكلية فردية ، مثل اختبار ارسم شخصاً DAP، واختبار ارسم منزلاً وشجرة وشخصاً HTP، واختبار فى داخل الجسم ، واختبار ارسم شخصاً تحت المطر ، واختبار ارسم سيارة DAC.

ب- اختبارات تتطلب رسم مجموعة وحدات معا (رسوم الجماعات) ، ومن أمثلتها اختبار ارسم أسرة DAF، واختبار ارسم أسرة نشطة KFD، واختبار ارسم مدرسة نشطة KSD، واختبار ارسم مجموعة DAG. *وفيما يلى عرض مختصر لبعض هذه الاختبارات* ·

١- اختبار " ارسم شخصاً " * *Draw -a- Person Test (DAP)*

وضعت هذا الاختبار " كارين ماكوفر " (1949)، ويتطلب أداؤه قلم رصاص وممحاة وورقة رسم بيضاء ٨,٥ × ١١ بوصة· ويطلب فيه إلى المفحوص أن يرسم شخصاً كاملاً ، وبعد أن ينتهى من هذه المهمة يدعوه الإخصائى إلى رسم شخص آخر على ورقة مستقلة أخرى ، بحيث يكون من جنس غير جنس الشخص الذى رسمه أولا ، ويُعنى الإخصائى خلال عملية الرسم - كل مرة - بتسجيل تسلسل الرسم وتفاصيله ، كما يسجل التعليقات التى قد يبديها المفحوص أثناء الرسم ·

من الأنشطة الاختيارية التى يمكن تطبيقها بعد ذلك أن يطلب إلى المفحوص رسم نفسه ، أو طفل آخر ، أو شخصين ، ثم يقوم بتأليف قصة عن كل شخص· وفى جميع الأحوال يوجه الإخصائى إلى صاحب الرسم قائمة من الأسئلة - واحدة للأطفال وأخرى خاصة بالراشدين - وذلك للحصول على مزيد من المعلومات حول الشخص المرسوم ، وتدعيم الاستنتاجات التى أمكنه التوصل إليها من تحليل الرسم ، وتدور هذه الأسئلة حول الشخص المرسوم من حيث عمره ومهنته وحالته الاجتماعية وطموحاته وصداقاته وحالته الجسمية ومشكلاته الأساسية وعاداته وطباعه ، ونشاطاته وأسرته ومدرسته ·

وقد اقترح بعض الباحثين إدخال عدة تعديلات على طريقة " ماكوفر " ، منها ما اقترحه " روزنبرج " Rosenberg بإعطاء المفحوص ورقتين ، بينهما ورقة كربون ، لرسم الشخص حسب تعليمات "ماكوفر" أولا ، وبعد الإنتهاء من الرسم يحتفظ الإخصائى بنسخة الكربون ، ويطلب إلى المفحوص القيام بإجراء التعديلات أو الإضافات التى قد يراها على النسخة الأصلية ، ويساعد هذا الأسلوب على استنباط معلومات أخرى من الحذوفات والإضافات والتحريفات التى ربما أدخلها المفحوص على بعض أجزاء الرسم فى المرة الثانية ، كما اقترح "ليفى" أن يرسم المفحوص شخصين من نفس جنسه ، وشخصين من الجنس الآخر ، ويختار لكل منهم اسما ، ويؤلف عنهم قصة فى مدة دقيقتين أو ثلاث ، ومن خلال هذه القصة يمكن الكشف عن بعض المشكلات والتوترات التى ربما يعانى منها المفحوص ·

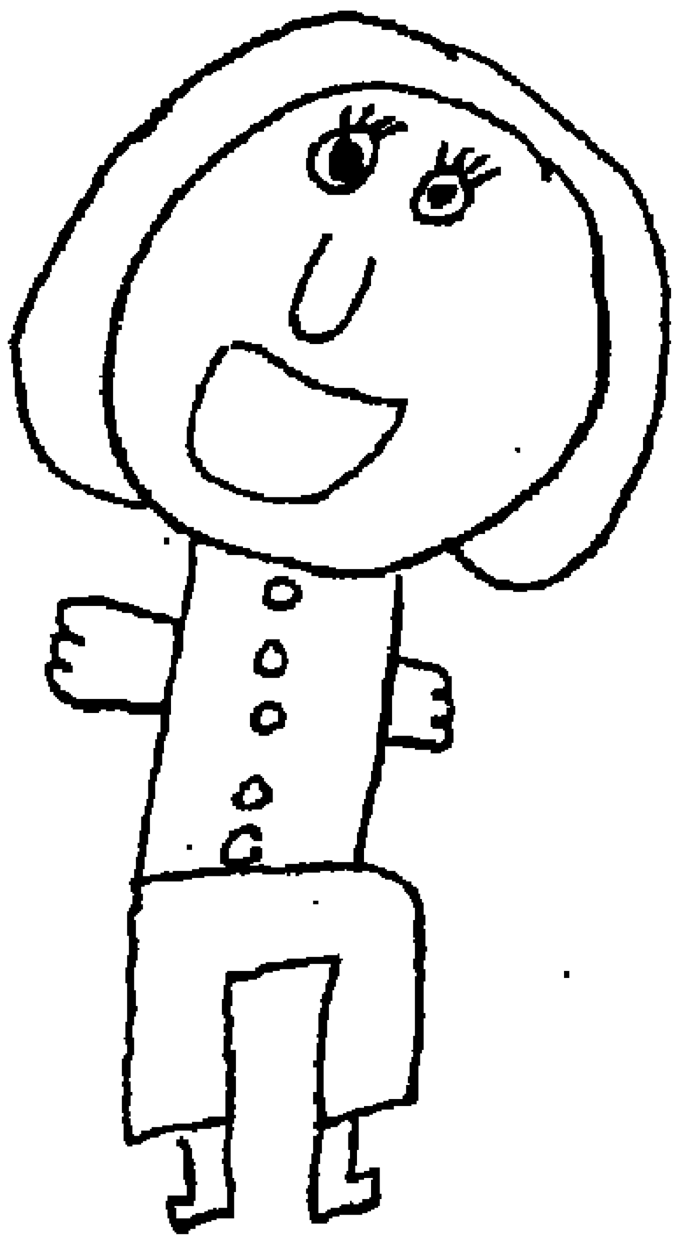
٢- اختبار " ارسم منزلاً وشجرة وشخصاً " ** *The House-Tree-Person Technique (HTP)*

قام بوضع هذا الاختبار " باك " (J.Buck,1948) وقد أعد صورته فى البيئة المصرية " لويس كامل مليكه " سنه ١٩٦٠ · وتتضمن مواد الاختبار كراستين ؛ إحداهما لرسم الوحدات بالقلم الرصاص ،

---

* لمزيد من التفاصيل عن هذا الاختبار يرجع إلى : مالك بدرى (١٩٦٦ : ٩٠ - ١١٢) ·

** لمزيد من البيانات التفصيلية عن الاختبار يرجع إلى لويس مليكه (١٩٨٦) ·



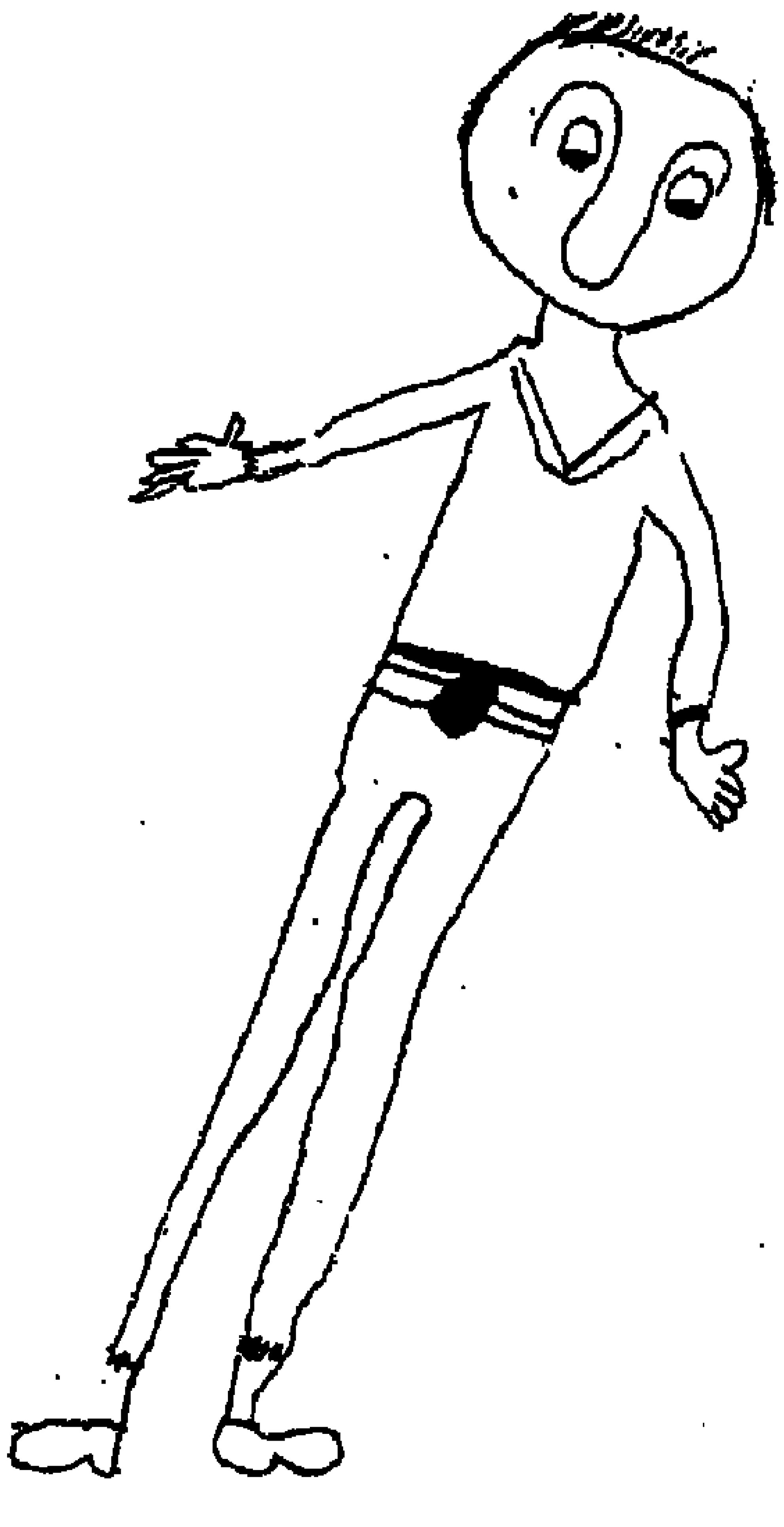
شكل (١٤٦) رسم شخص، طفلة عمرها ١٢ عاما . بطيئة التعلم وتعانى من مشكلات فى اللغة والنطق .

من أهم ملامح الرسم المبالغة فى حجم الرأس دلالة على شعورها بعدم الكفاءة العقلية ، كما يشير الفم الكبير إلى قلق الطفلة نتيجة إعاقتها اللغوية ، والتأكيد على الأزرار يدل على إتكاليتها الزائدة ، وعدم وجود الذراعين أو اليدين الصغيرتين يعنيان شعور الطفلة بالتعاسة نتيجة تدنى مستوى تحصيلها .

والأخرى لرسمها بالألوان. وتشتمل كل منها على أربع صفحات للرسم ٢١,٥×١٧,٥ سم ، تخصص الأولى لرسم المنزل ، والثانية لرسم الشجرة ، والثالثة لرسم الشخص ، والرابعة لرسم شخص من جنس غير جنس الشخص الذى سبق رسمه ، هذا بالإضافة إلى عدد من أقلام الرصاص - تم إعدادها بدرجات متفاوتة الحدة - وممحاة ، ومجموعة أقلام ملونة (أحمر ، وأخضر ، وأصفر ، وأزرق ، وبنى ، وأسود، وقرمزى) وهناك قائمة بأسئلة معينة يجيب عنها المفحوص بعد انتهاء عملية الرسم .

ويطلب إلى المفحوص رسم وحدات الاختبار - كلٌ على حدة - فى الورقة المخصصة لها بالقلم الرصاص ودون استخدام أدوات هندسية ، وأثناء رسمه كل وحدة يسجل الإخصائى ملاحظاته عن تتابع تفاصيل رسم الوحدة ، كما يسجل التعليقات اللفظية والتعبيرات الانفعالية التى يبديها المفحوص خلال الرسم ونسبتها إلى تسلسل تفاصيل الوحدة ، وبعد الإنتهاء من الرسم يوجه إلى المفحوص عدداً من الأسئلة وفق ترتيب معين لاستيضاح معنى الوحدات المرسومة بالنسبة له ، وإتاحة مزيد من الفرص للتعبير عن مشاعره عنها واتجاهاته نحوها .

وبعد ذلك يقوم المفحوص برسم الوحدات الثلاث بالألوان على أساس أن ذلك يمكّنه من الكشف عن مستويات أعمق من شخصيته ، وربما يؤكد بعض الاحتمالات فى عملية التشخيص،



شكل (١٤٧) رسم شخص . طفل عمره تسعة أعوام ، عالى الذكاء ، مصاب بالربو .

الشكل مائل يوحى بعدم الإستقرار وفقدان الاتزان ، المبالغة فى حجم الأنف وحذف الفم من العلامات المميزة لرسوم المصابين بالربو ويعانون من صعوبات التنفس. ووجود القدمين بالقرب من الحافة السفلى لورقة الرسم يُستدل منه على عدم الشعور بالأمن (Klepsch & Logie,1982)

أو يرجّح بعضها على البعض الآخر. ثم يتم تحليل مجموعتى الاستجابات - بقلم الرصاص والألوان - كميا وكيفيا باستخدام كراسة تصحيح معدة لهذا الغرض ، وتبعا لنقاط تحليلية محددة ، كالمظاهر التركيبية للرسم ، وكمية التفاصيل ودلالتها وملاءمتها واتساقها ، والنسب والمنظور والزمن المستغرق في الرسم ، ونوعية خطوط الرسم ، إضافة إلى التعليقات الشفوية أو الكتابية للمفحوص خلال الرسم وبعده ، هذا ويمكن تطبيق الاختبار بطريقة فردية أو جماعية .

٣- اختبار " فى داخل الجسم " *Inside of the Body Test*

بينما ركزت معظم اختبارات الرسم الاسقاطى على المفهوم الخارجى للجسم ، فقد قام الطبيبان " تايت وآشر " (Tait &Ascher,1955) باستحداث شكل آخر لاختبار رسم الشخص DAPيتناول المفاهيم الداخلية للجسم ، وعنيا بمعرفة التطورات والتغيرات والتشوهات التى قد تطرأ على هذه المفاهيم خلال فترات المرض ، وقاما بدراسة على عينات من نزلاء المصحات العقلية ، والمرشحين للالتحاق بالأكاديمية البحرية ، ونزلاء مستشفيات لا يعانون من مشكلات نفسية ، وتلاميذ بالصف السادس الابتدائى ، فوجدا أن نسبة كبيرة من نزلاء المستشفيات قد أكدوا على إظهار أعضـــائهم المصابة بالمرض فى رسومهم ، كما أكد مرشحو الأكاديمية البحرية أيضا على أجهـــزة جسمية معينه كانت دلالتها أقل وضوحا ، واتضح من النتائج - أيضا - اختلاف رسومات الأطفال عن مثيلاتها عند البالغين ، فبينما رسم البالغون مختلف أجهزه الجسم بنفس التكرارات تقريبا ، حذف أطفال الصف السادس الأعضاء التناسلية ، وأكدوا أكثر على الجهاز العظمى والعضلى ، وبصفة عامة كان القلب والجهاز الهضمى هما الأكثر تكرارا بالنسبة لبقية الأعضاء والأجهزه فى الرسوم .

وقد تبين من دراسات أخرى أن رسومات الأطفال لداخل الجسم تدل على فهمهم مبدئيا أن الجسم من الداخل يتألف بشكل أساسى من القلب والعظام والردفين والذراعين والرجلين ، وكلما تزايدت أعمارهم الزمنية ، فإنهم يدركون بصورة أكثر أن جسمهم يتكون من أعضاء وأجهزة متعددة أخرى ، كما يستوعبون المزيد من العلاقات بينها (Brumback,1977).

٤- اختبار " ارسم شخصاً تحت المطر " *Draw - a - Person in the Rain*

طوّر كل من " فيرنيس ، وليتشنبرج ، وهنرتش " (Verinis,et al,1974) اختبار ارسم شخصاً DAP بحيث يمكنهم عن طريق هذا التطوير الوقوف على مبلغ الضغط أو الشد الانفعالى Stress الذى يواجهه الفرد فى ظروف بيئية غير مواتية - كما تتمثل فى هطول الأمطار - والكشف عن كيفية مواجهته لها وتكيفه معها ، وتقوم فكرة الاختبار علي افتراض مؤداه أن المطر يمثل الضغط ، كما أن نوعية المطر وشدته تمثل مبلغ هذا الضغط كما يشعر به المفحوص ، وتشير الرموز التى يستخدمها الشخص المرسوم فى دفاعاته ضد المطر من قبيل المظلة أو المعطف أو الشجرة إلى نمط دفاعات المفحوص ذاته فى مواجهة ظروف الكرب والشد الانفعالى .

ويذكر " مليكه " (١٩٨٦) أن رسم شخص تحت المطر يكشف غالبا عن نزعة الفرد إلى الإنزواء في الظروف القاسية عن طريق إخفاء نصف وجهه مثلا تحت مظله ، وربما عكس شعوره بأنه تحت رحمة هذه الظروف برسم شخص غارق تماما في المطر دون أي شكل من أشكال الحماية أو الوقاية. . أو ربما عبّر عن تقدمه العلاجي من خلال رسمه شخصا ممسكا بمظلة مقفلة لسقوط حبات قليله من المطر .

٥- اختبار " ارسم سيارة " *Draw - a - Car Test (DAC)*

قام بعض الباحثين بالاستعاضة بسيارة عن رسم الشكل الإنساني HFD ، فقد وجدت " لوني " (Lony,1971) أن بعض الأطفال ممن رفضوا رسم شخص فضّلوا رسم سيارة ، ومن ثم طوّرت "لوني " هذا الأسلوب واستخدمته في دراسة سلس البول (التبول اللاإرادي) enuresis وسلس الغائط (العجز عن التحكم في عملية التبرز) encopresis لدى الأطفال ، لشعورها بأن السيارات تشبه الناس إلى حد كبير من حيث أن الاثنين آلات ذات أنظمة تغذية تقوم باستيعاب الوقود وتخزينه ، وتحويله إلى طاقة محركة ، ثم تتخلص من الفضلات .

٦- اختبار " ارسم أسرة " *The Draw-a-Family Technique (DAF)*

يذكر " كلبش ولوجي " (Klepsch&Logie,1982,77)أن أول من اقترح فكرة هذا الإختبار هو " هالس " W.C.Hulseعام ١٩٥١ ، وذلك في دراسته على الأطفال المضطربين انفعاليا ، كما استخدمه في دراسة أخرى على الأطفال العاديين. وقد أمكنه عن طريق هذا الاختبار التعرف على الصراعات النامية في مرحلة الطفولة ، كما استنتج أن الأطفال يسقطون في رسومهم مشاعرهم الإنفعالية العميقة وأحاسيسهم واتجاهاتهم نحو أفراد أسرهم .

وقد درس " هالس " (Hulse,1952)تطور رسوم الأسرة أثناء عملية العلاج النفسي ، ورأى أن الباحث المتمرس يمكنه الكشف عن تطور الصراعات من خلال رسوم الأسرة لدى الأطفال والمراهقين ، وأكد على استخدام مثل هذه الرسوم كأدوات تشخيصية للاضطرابات والأمراض النفسية والعقلية .

كما درس كل من " ن.أ. ريزينكوف ، هـ.ر.ريزينكوف " (Reznikoff & Reznikoff,1956) رسوم الأسرة لدى مائة طفل بالصف الثاني ،صُنّفوا تبعا لنوع الجنس والعنصر ، والوضع الإجتماعي الإقتصادي. ووجدا أن أطفال كل فئة متسقون من حيث العلاقات التي يعكسونها في رسومهم عموما ، وأن الأولاد يرون أنفسهم بشكل مختلف عن رؤية البنات لأنفسهن ، كما وجد أن أطفال الأسر ذات المستوى المنخفض من حيث الدخل يدركون أسرهم بشكل مختلف عن أطفال الأسر ذات المستوى المتوسط ، وعلى سبيل المثال ، فقد لوُحظ أن أطفال الأسر متوسطة الدخل ، يضعون أنفسهم في المركز بالنسبة لمجموعة الأسرة ، وأن أطفال الأسر منخفضة الدخل يرسمون أنفسهم في حجم صغير للغاية .

ويطلب في هذا الاختبار من المفحوص أن يقوم برسم أسرته بالطريقة التي تناسبه ، وقد استخدمت

شكل (١٤٨) أسرتى . صباح فخرى ، أولى إعدادى اثنا عشرة عاما ، ذكاؤها فوق المتوسط ، ومتفوقه تحصيليا ، ميالة للاجتماعية والانبساط .

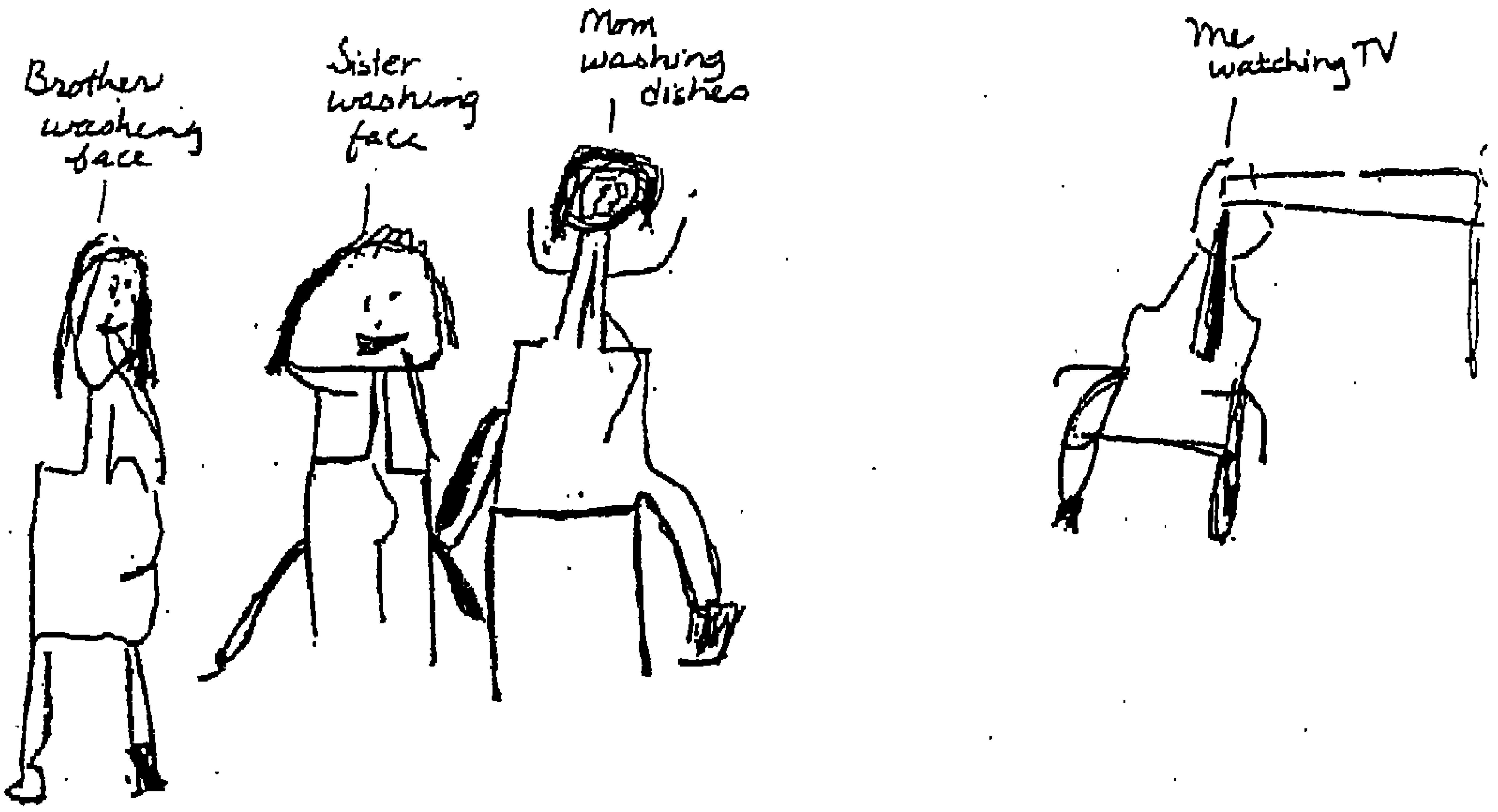
يعطى الرسم انطباعا بأسرة سعيدة متماسكة حيث يبدو الترابط بين أعضائها واضحا ، وقد بالغت الطفلة فى حجم الأم دليلا على مكانتها ، وعُنيت بالشعر والعيون (الجاذبية) كما رسمت نفسها بحجم لا يقل عن حجم شقيقتيها الأكبر منها سنا ، وأولت عناية خاصة لملابسها ، وأفردت لنفسها مكانا مستقلا ربما تعبيرا عن شعورها بالأهمية والتميز .

فكرته فى دراسات أخرى على عينات مختلفة ، ولأغراض متعددة بعد تعديل تعليماته ، بحيث يقوم الطفل برسم أسرة ما ، وليس رسم أسرته هو شخصيا .

وفى جميع الأحوال فإن الرسوم الناتجة تساعد فى إلقاء الضوء على إدراكات الطفل لمجموعته الأسرية ، ومفاهيمه عن نفسه وأعضاء أسرته فى السياق العائلى ، واتجاهه نحو كل منهم ، كما تعطينا فكرة عن العلاقات السائدة فى محيط الأسرة مثلما يدركها الطفل . حيث يكشف الطفل عن ذلك بطريقة لا شعورية من خلال المبالغة والحذف أو الإهمال فى رسم الشخصيات ، والأحجام النسبية للوالدين والأخوة والأخوات ، وأوضاعهم فى حيز ورقة الرسم ، وعلاقاتهم المكانية التى تعكس تقاربهم وتماسكهم أو انعزاليتهم وتباعدهم ، ومن خلال تتابع رسم هذه الشخصيات ، وخطوطها وتفاصيلها ، ويتضمنه الرسم رموزا معينة ، قد لا يعيها هو نفسه .

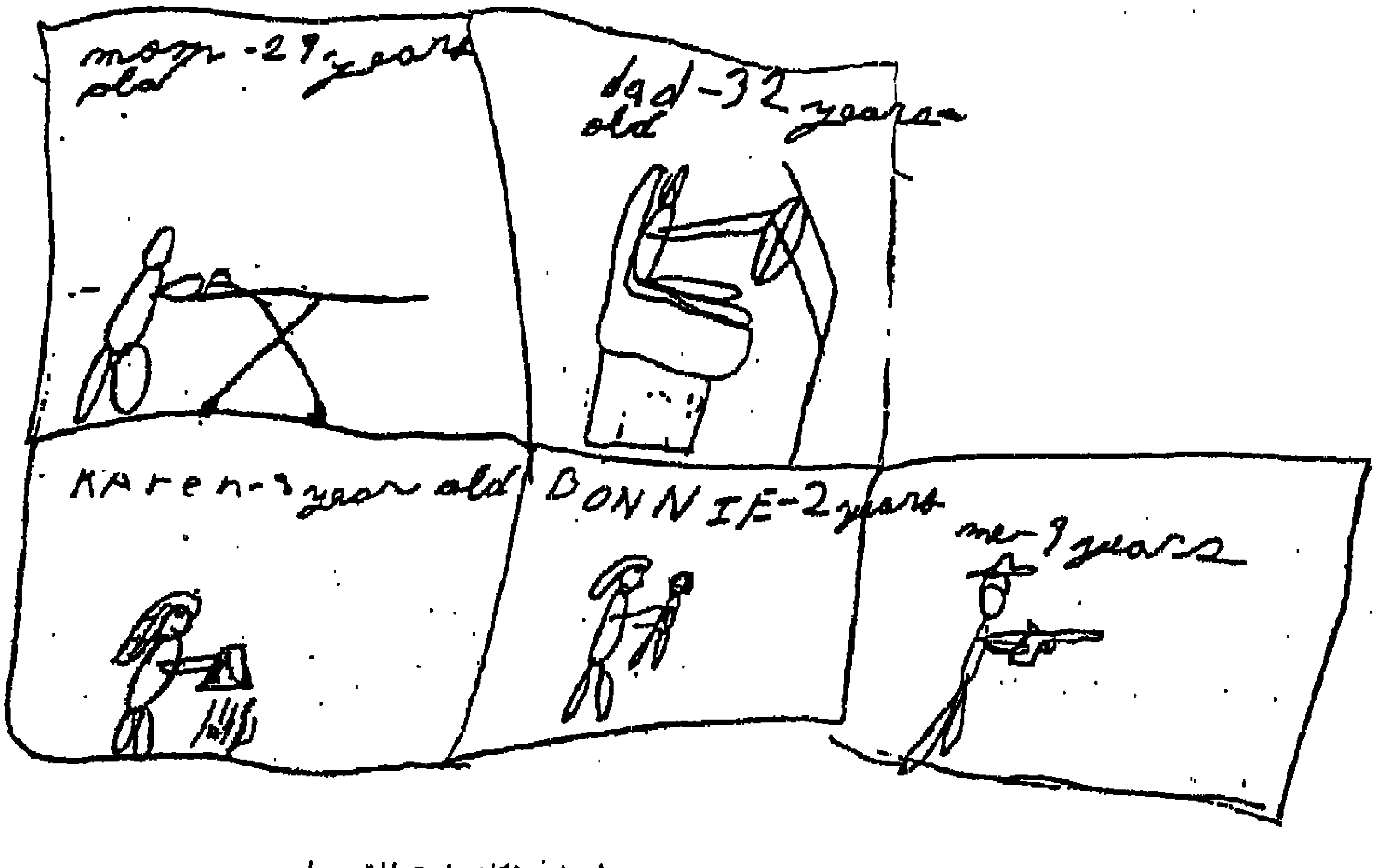
٧- اختبار " رسم أسرة نشطة " *The Kinetic Family Drawing Technique (KFD)*

وهو من إعداد " بيرنز وكوفمان " (Burns & Kaufman,1970) ويستلزم قلم رصاص وصحيفة رسم بيضاء ٥ . ٨×١١ بوصة ، ويطلب فيه إلى الطفل أن يقوم برسم صورة لأفراد أسرته - بما فيهم الطفل ذاته - بحيث يجعل كلاً منهم يقوم بنشاط ، أو يعمل شيئا ما . وينبه على الطفل أن يحاول رسم



شكل (١٤٩) رسم أسرة . طفل عمره عشر أعوام ، بطيء التعلم ، ويعاني من مشاكل كبيرة في القراءة ، كما أنه غير سعيد في المدرسة ، وأمه مريضة نفسيا .

يعكس الرسم انطباعا عاما بالوحدة والعزلة . حيث رسم الطفل نفسه بمعزل عن أفراد الأسرة معطيا إياهم ظهره لمشاهدة التلفزيون بينما هم منهمكون في نشاطات متشابهة .



شكل (١٥٠) رسم أسرة . طفل عمره عشر أعوام ، ذكاؤه فوق المتوسط .

يعكس الرسم شعورا بأن الأسرة في حاجة إلى مزيد من التماسك ، لجوء الطفل إلى تجزئه ورقة الرسم وتقسيمها بحيث يبدو كل فرد معزولا عن الآخرين داخل مكان خاص به ، يوحي بعدم التفاعل ، وأنهم لا يؤدون عملا مشتركا ، فالطفل يلهو بمسدسه والأم تكوي الملابس ، والأب يقود شاحنته بعيدا عن المنزل (Klepsch & Logie,1982).

أشخاص كاملين ، وليس مجرد شخوص كارتونية أو عصوية ، وتحلل الرسوم بعد ذلك وفقا لعدة بنود تتناول أسلوب رسم الأسرة والأنشطة أو الأفعال التى يقوم بها الأشخاص المرسومين ، كما يعتمد تفسير أداء الطفل على تصنيف السلوك من خلال الرسم إلى أفعال Actions وأساليب Stylesورموز Symbols .

ويبدو أن معدا هذا الاختبار يعطيان قيمة أكبر للأشكال الإنسانية الماثلة فى الحركة والنشاط على العكس ممن أعدوا اختبارات الرسم الإسقاطى الأخرى القائمة على رسم الأشكال الإنسانية الساكنة أو الخاملة inert ، ومن هذه الزاوية فإن الاختبار يتيح للطفل فرصة أوسع للتعبير عن كيفية رؤيته لنفسه فى الموقف أو الوضع الأسرى Family Setting ، كما يزودنا بمادة تساعد على مزيد من الفهم لشكل الحياة الأسرية ، وطرق المعاملة السائدة فيها ، والأدوار الموكولة لأعضاء الأسرة ، يؤكد ذلك ماذهب إليه كل من " كيمسس وكاهانا " (Kymissis & Khanna,1992,:17) من أن إضافة عنصر الحركة والنشاط فى رسم الأسرة يساعد المفحوص بدرجة أكبر على وصف علاقاته ببقية أعضاء الأسرة ، وإظهار الاتجاهات التى يتبناها ، والمشاعر المعتملة بداخله ، عندما يكون منهمكا مع أفراد أسرته فى نشاطات مشتركة ، فعلى سبيل المثال : من يساعد من ؟ ومن يتشاحن أو يتصارع مع من ؟ ومن يقترب ، أو يبتعد عن من ؟ .

وقد تم تطوير فكرة هذا الاختبار فى بعض الدراسات ؛ ليتخذ صورة أخرى هى رسم مدرسة نشطة Kinetic School Drawing بحيث يرسم الطفل صورة لمدرسته ، يضع فيها نفسه ومعلمه وصديقاً له أو اثنين ، أثناء قيام كل منهم بعمل ما (Prout & Phillips,1974) أو يرسم صورة للفصل الدراسى بما فيه من أفراد ، ثم يُسأل بعد الرسم عن محتويات صورته . وتحلل الرسوم من حيث الأشكال الإنسانية المتَضمّنة فيها ، والفصل الدراسي ومحتوياته (Kutnick,1978). وقد أكدت نتائج هذه الدراسات على أهمية هذا التطوير فى الكشف عن إدراكات الأطفال لأنفسهم وزملائهم ومدرّسيهم ، ولأدوارهم ومكاناتهم فى الوضع المدرسى كما يصورونها فى رسومهم .

٨- ارسم أسرة فى نشاط مرتقب *The Prospective Kinteic Family Drawing (PKFD)*

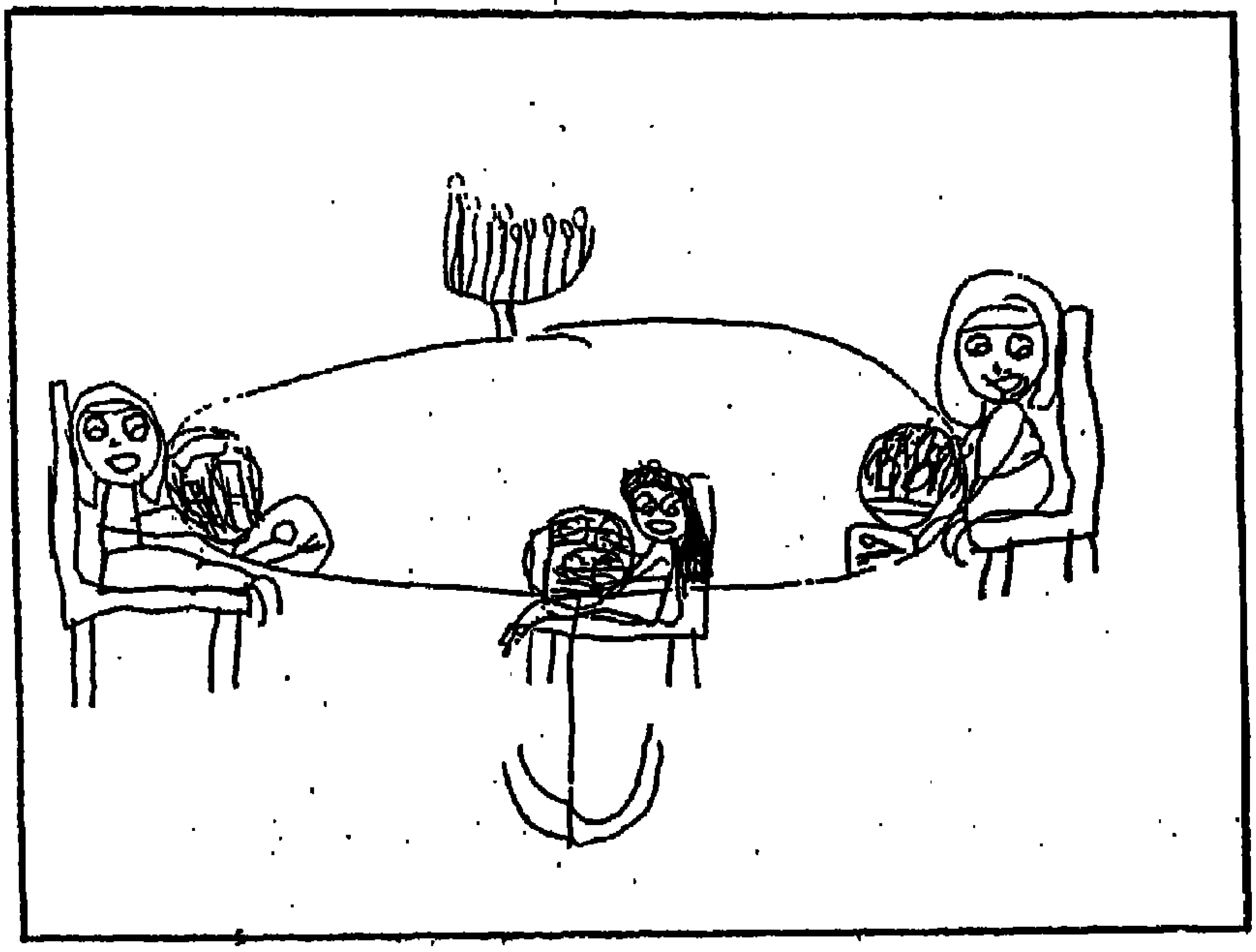
كان من بين وجوه تطوير اختبار " ارسم أسرة نشطة " ما قام به كل من " بول كيمسس وبراجنا كاهانا " (Kymissis & Khanna,1992) بتضمين البعد المستقبلى وإسقاط مفهوم الزمن Time Projection فى رسم الأسرة ، حيث يطلب إلى المفحوص أن يقوم برسم أسرته ، متصورا إياها وهى تقوم بعمل أو نشاط ما بعد خمسة أو عشر أعوام ، كما يطلب إليه رسم كل عضو من أعضائها فى ورقة مستقلة أيضا ، وذلك فيما لا يزيد عن ١٥ دقيقة .

ويذكر الباحثان أنه إذا كانت الحركة التى تعكسها رسوم أسرة نشطة "KFD" تمكننا من التوصل إلى معلومات مفيدة لفهم الأسرة ، وتحديد جوانب الاختلال التى ربما تكون موجودة فى وظائف النظام

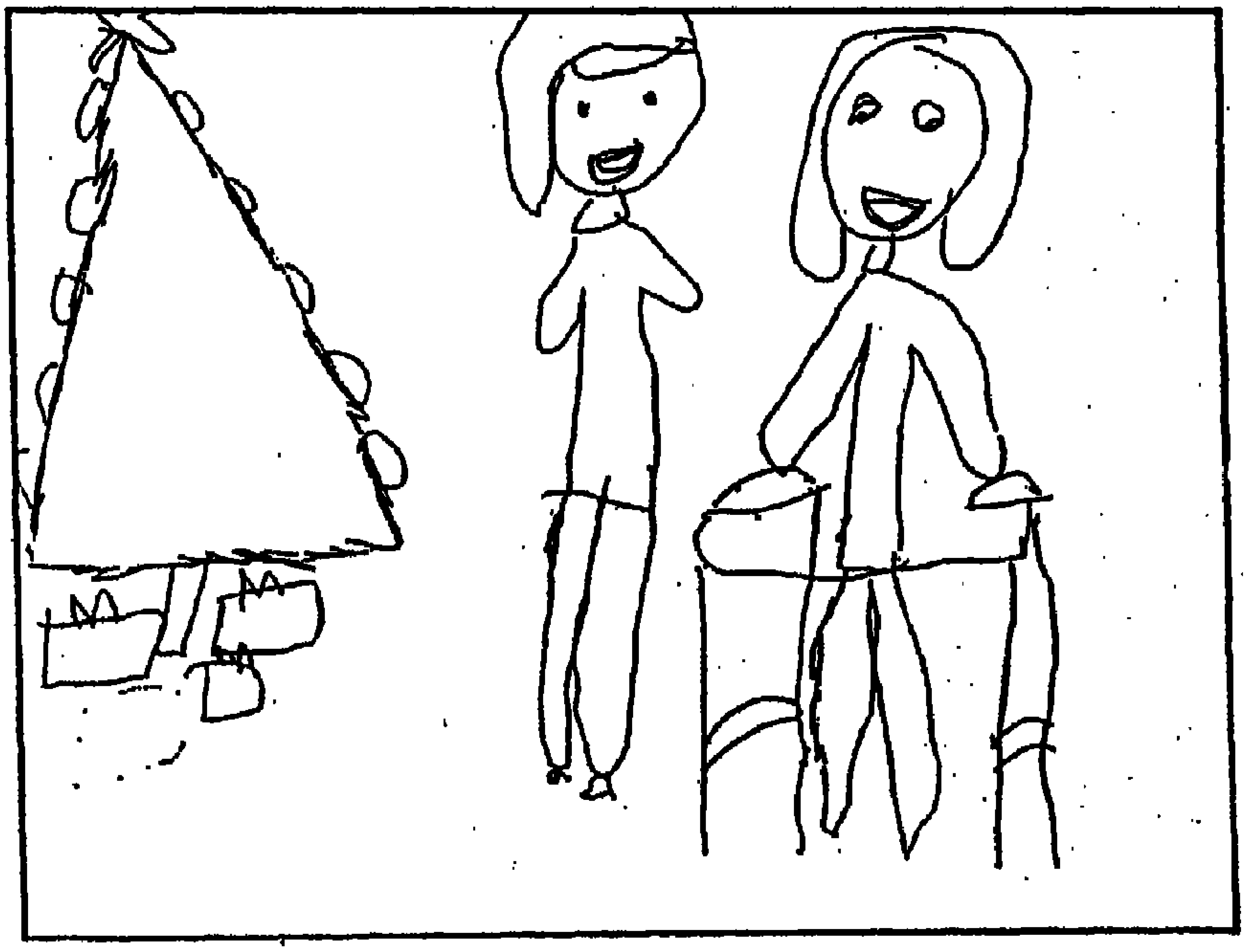
الأسرى ، فإن إضافة بعد الزمن أو تضمين الرؤية المتوقعة للمستقبل يزيد من حساسية رسوم الأسرة كأداة تشخيصية ، ويزودنا باستبصار ليس عما يتصل بكيفية نظر أعضاء الأسرة للكيان الأسرى فى الوقت الراهن فحسب ، وإنما بخصوص رغباتهم ومخاوفهم المتعلقة بمستقبل الأسرة أيضا ، ونظراً لأن حركة النظام الأسرى تحدث فى زمن ما ، فإن التطوير الجديد للاختبار يزودنا بصورة مركبة تساعدنا على تجنب التبسيط الزائد الذى قد تقودنا إليه النماذج الساكنة لرسوم الأسرة "AFD"& Kymissis) (Khanna,1992:18

ويعرض الباحثان لبعض الحالات التى استخدما معها أسلوبهما المطور فى رسم الأسرة (PKFD) داخل إحدى عيادات الصحة النفسية للأطفال والمراهقين ، ومن بينها حالة الطفلة " مارى " (٨ أعوام) وكانت تعانى من نوبات الفزع والانشغال الشديد بالموت ، وتبدو عليها أعراض قلق الانفصال Separation Anxiety ، وكانت الطفلة تعيش مع أمها المقعدة على كرسى متحرك والمريضة بتصلب الشرايين. وقد صوّرت الطفلة نفسها - فى رسم أسرة نشطة - وأمها وجدّتها يتناولن طعام العشاء (شكل ١٥١) بينما صورت نفسها وأمها عندما طلب إليها رسم الأسرة فى نشاط مرتقب بعد خمسة أعوام (شكل ١٥٢) وهما تفتحان لفافات هدايا عيد الميلاد إلى جوار شجرة الكريسماس ، وقد بدت الأم أكثر صحة وسعادة واستقلالية وتتحرك بدون كرسى ، وذكر الباحثان أن مارى قد جسّدت فى رسمها أسرتها فى نشاط مرتقب رؤيتها لمستقبل هذه الأسرة ، كما عبّرت عن محور صراعها الراهن المرتبط برغبتها فى الاستحواذ الكامل علي أمها التى يتعين أن تكون صحيحة البدن ، وأكثر استقلالية ، لكى تلبى احتياجاتها بشكل أفضل .

وعرض الباحثان أيضا لحالة الطفل جون (١١ عاما) الذى تم تحويله إلى العيادة بسبب مشكلات أكاديمية ، وكان يعيش مع أمه وشقيقه الأصغر وزوج أمه الذى كان يسيء معاملتهم ، أما والده الحقيقى فكان بعيدا عن الاتصال بالأسرة منذ إنفصاله عن أمه قبل خمس سنوات ، وعندما طلب إلى جون رسم أسرة نشطة ، رسم أفراد الأسرة بما فيهم زوج الأم ، وهم يخبزون الكعك معا ، (شكل١٥٣) . بينما صور أمه فى رسم الأسرة فى نشاط مرتقب بعد خمس سنوات ، وهى تقدم له ولأخيه علب الطعام ، وقد لوحظ إختفاء زوج الأم من هذا الرسم تماما (شكل ١٥٤) مما يعكس الرغبة الدفينة لدى الطفل فى التخلص من زوج الأم وإقصائه من محيط الأسرة ، والحياة مع أمه وأخيه وحدهما ، وقد أتاح التطوير الجديد للاختبار الفرصة للطفل ، ليعبر عن أفكاره وأحلامه ، الأمر الذى كان يصعب التعبير عنه لفظيا ، أو حتى شكليا فى رسم أسرة نشطة . (PP:18-19)

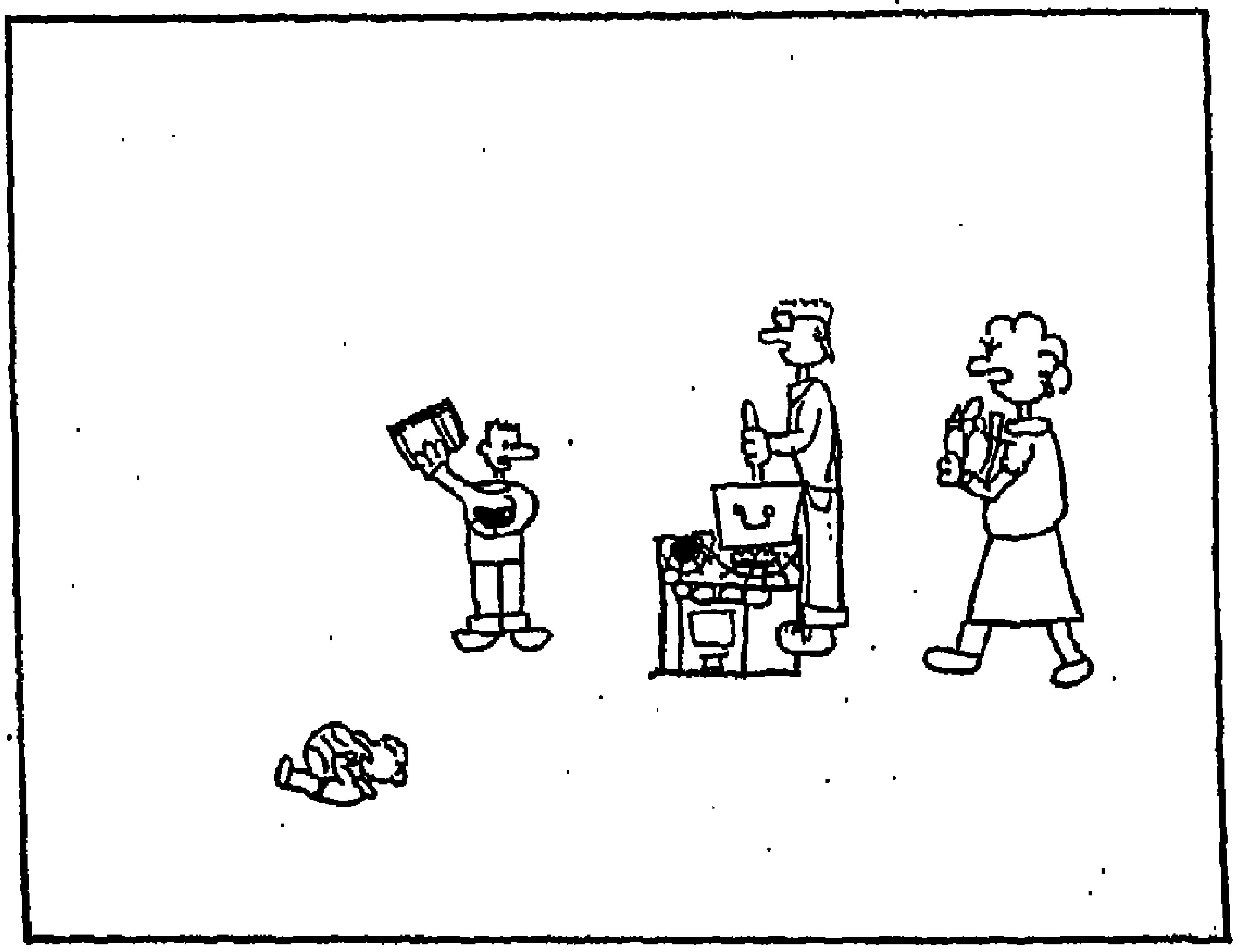


شكل (١٥١) مارى وأمها وجدتها يتناولن طعام العشاء (رسم أسرة نشطة "KFD") .

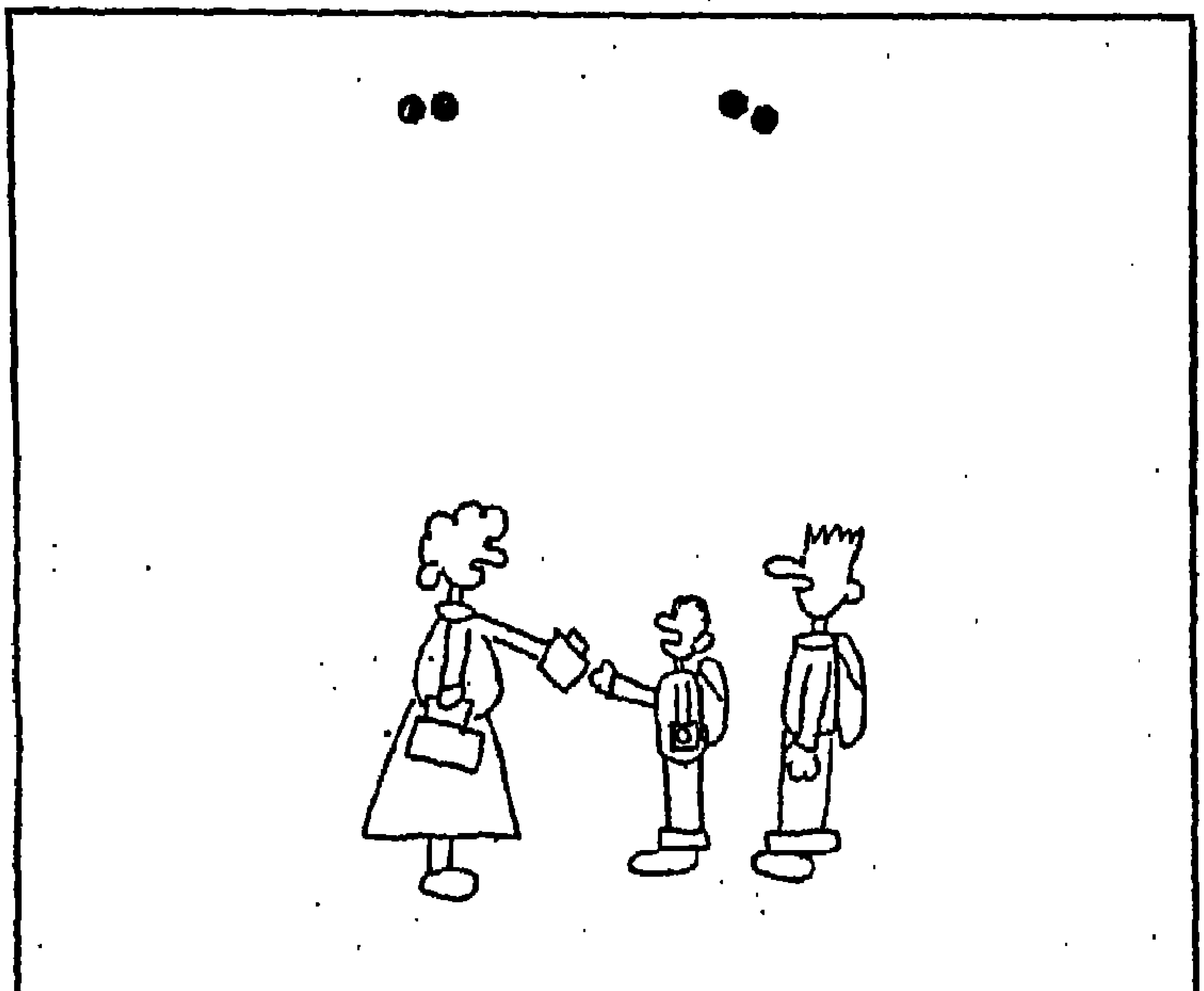


شكل (١٥٢) مارى وأمها تحتفلان بعيد الميلاد .

لاحظ السعادة البادية على الوجوه واستقلالية الأم . (رسم أسرة فى نشاط مرتقب "PKFD") .



شكل (١٥٣) چون وأمه وشقيقه وزوج أمه يخبزون الكعك (رسم أسرة نشطة "KFD") .



شكل (١٥٤) چون وشقيقه يتلقيان علب الطعام من الأم .

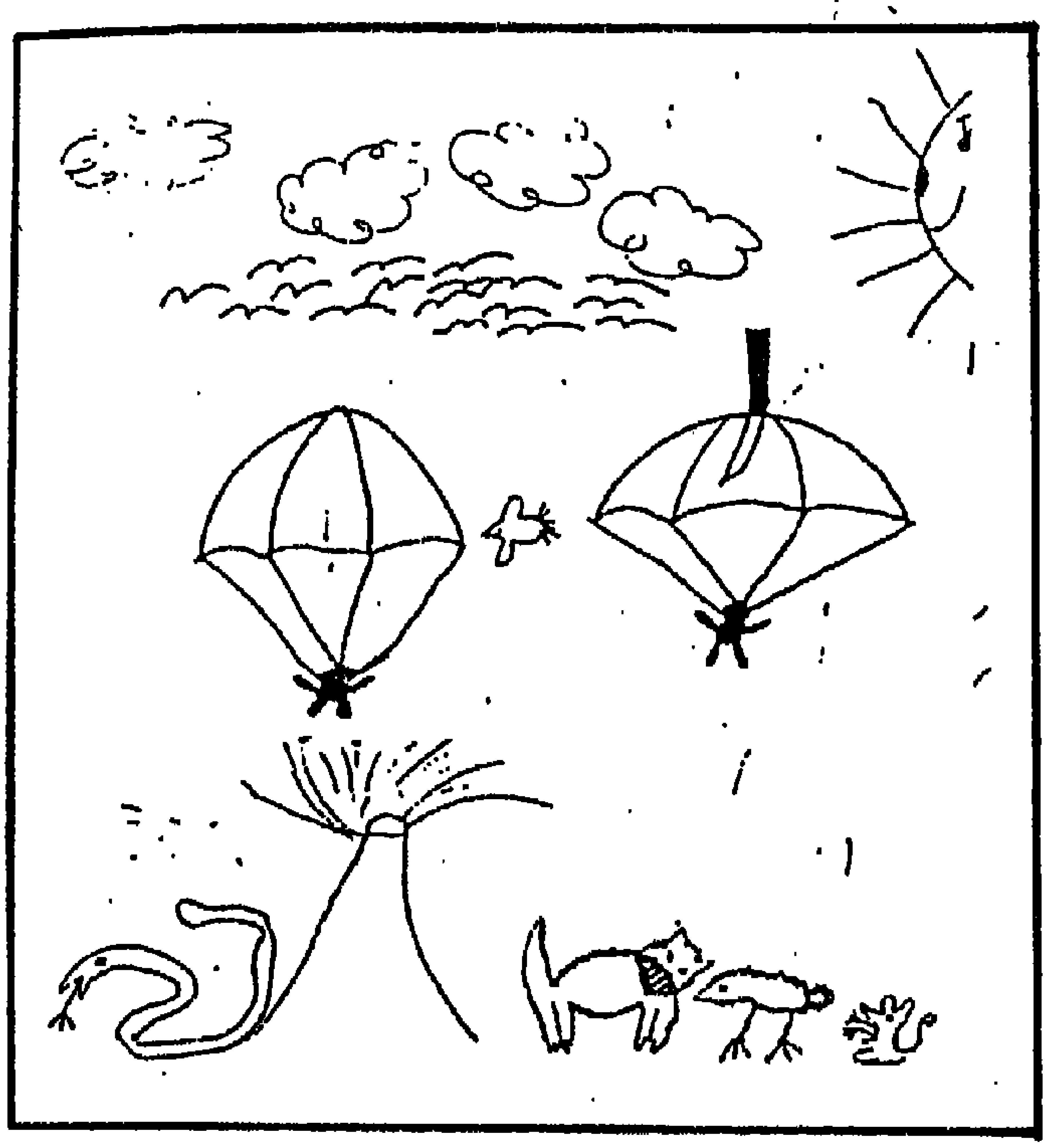
لاحظ إقصاء زوج الأم من الصورة تماما (رسم أسرة فى نشاط مرتقب "PKFD") .

الأشكال من ١٥٠ - ١٥٣ نقلا عن : (Kymissis & Khanna,1992) .

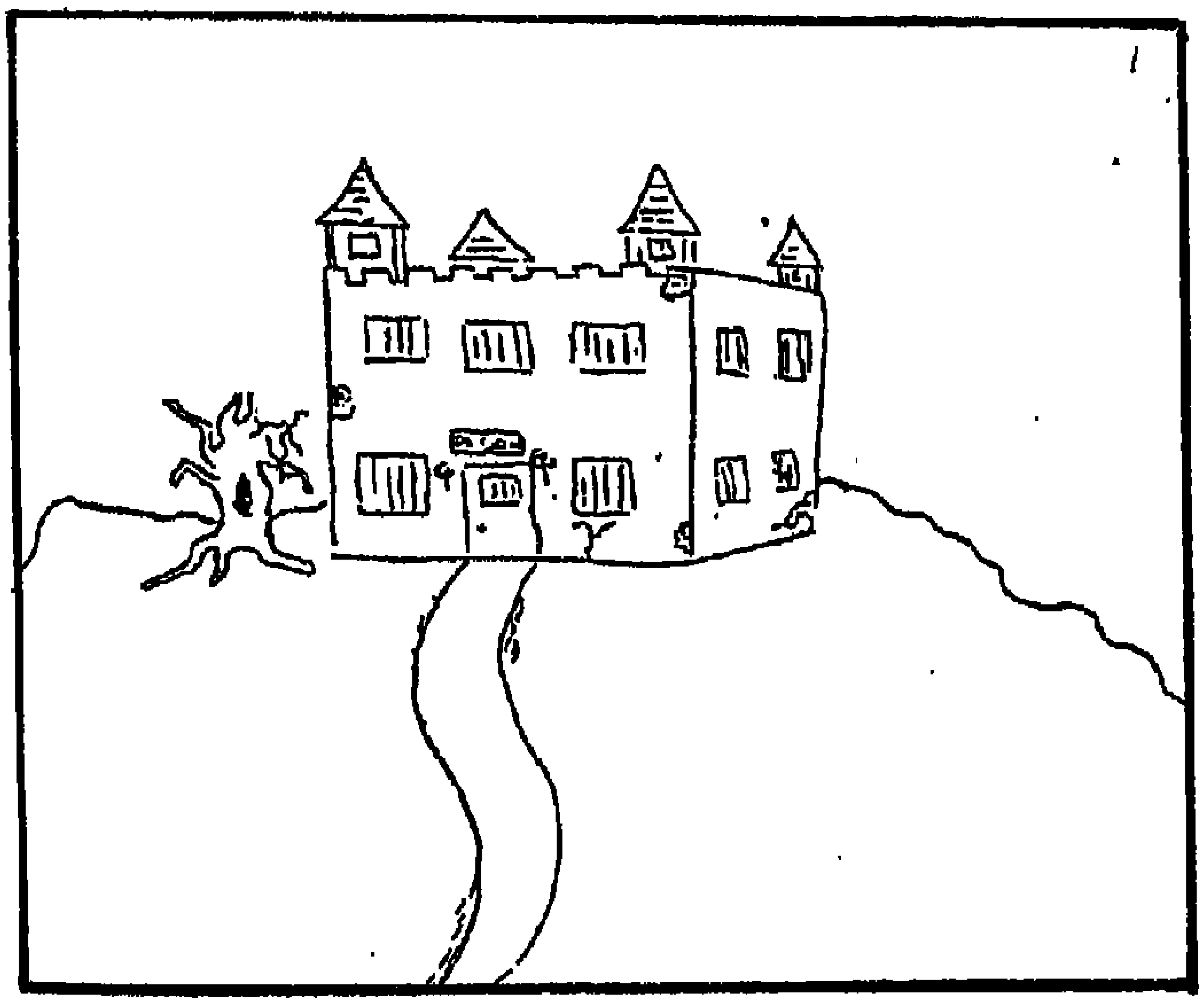
٩- اختبار " ارسم قصة " *Draw -a- Story (DAS)*

ابتكرت هذا الاختبار " راولى سيلفر " (Silver,1988) . ويشتمل علي ١٤ رسما أو مثيرا بصريا مختارة من ٦٥ مثيرا ، تم استخدامها ضمن أدوات تشخيصية سابقة لحالات الاكتئاب (Silver,1983,1986) ، وتقضى تعليمات الاختبار النظر فى الرسومات المطروحة ، ثم اختيار اثنين من هذه المثيرات أو الأشكال ، وتخيل شيئا ما يحدث بينهما ، ثم يقوم المفحوص برسم الموضوع المتخيل مع إضافة مايراه من أفكار ، وعندما يفرغ من رسمه يقوم بكتابة القصة التى عبر عنها مختصرة فى مساحة تخصص لهذا الغرض .

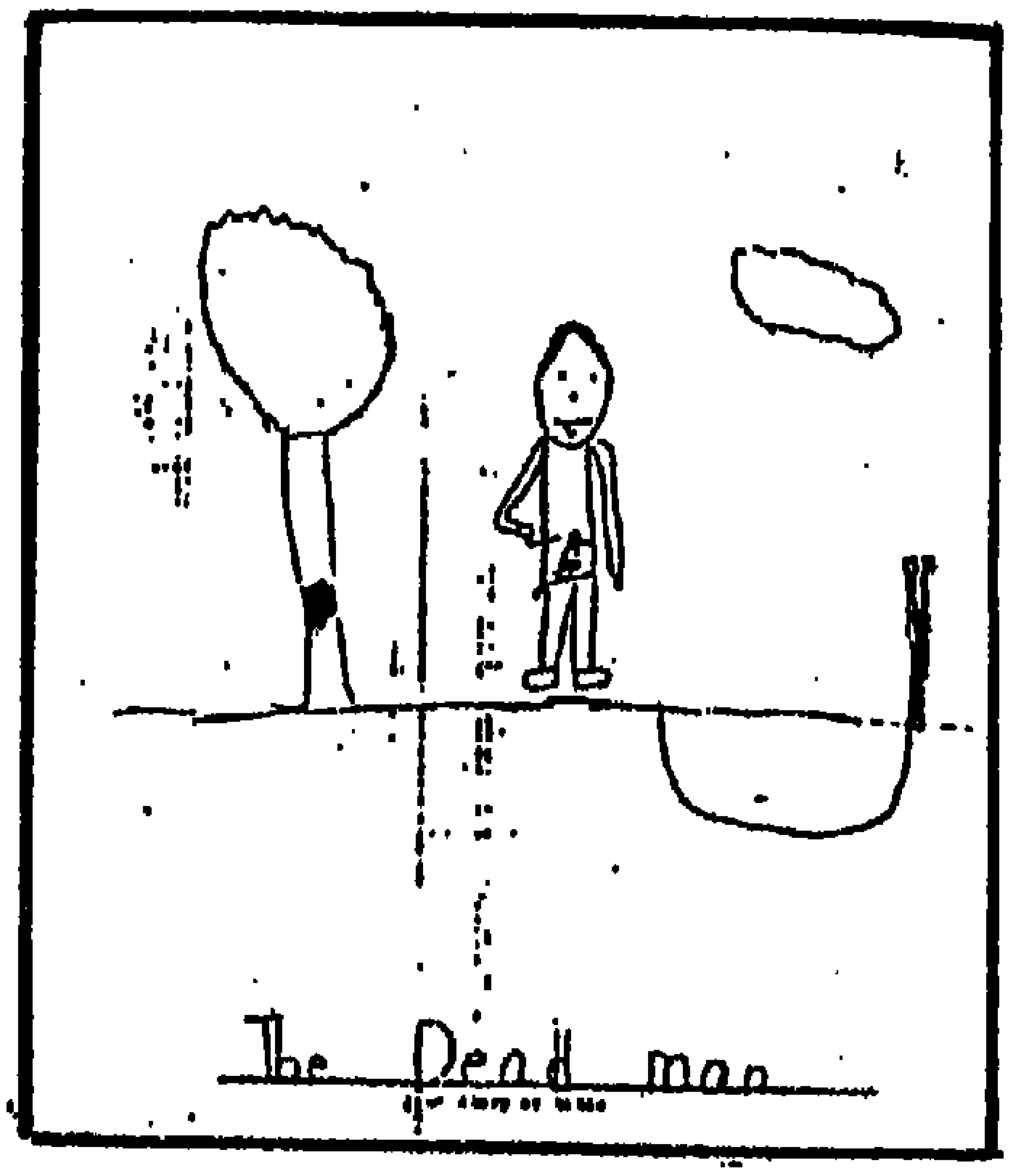
وتقوّم الاستجابات البصرية واللفظية طبقا لمقياس تقدير من سبع نقاط يتراوح بين نقطة واحدة للموضوعات السلبية تماما - مثل فكرة الانتحار - وسبع نقاط - للموضوعات الإيجابية تماما - مثل شهر العسل - كما تشير النقاط ٢ و ٣ للحالات التى يمكن أن يطلق عليها سلبية معتدلة أو بسيطة . وتشير النقاط ٥ و ٦ للحالات التى تعد إيجابية معتدلة أو خفيفة ، بينما تشير



شكل (١٥٥) كارثة .. إنهم يموتون . رسم وتعليق طفلة عمرها عشر أعوام .

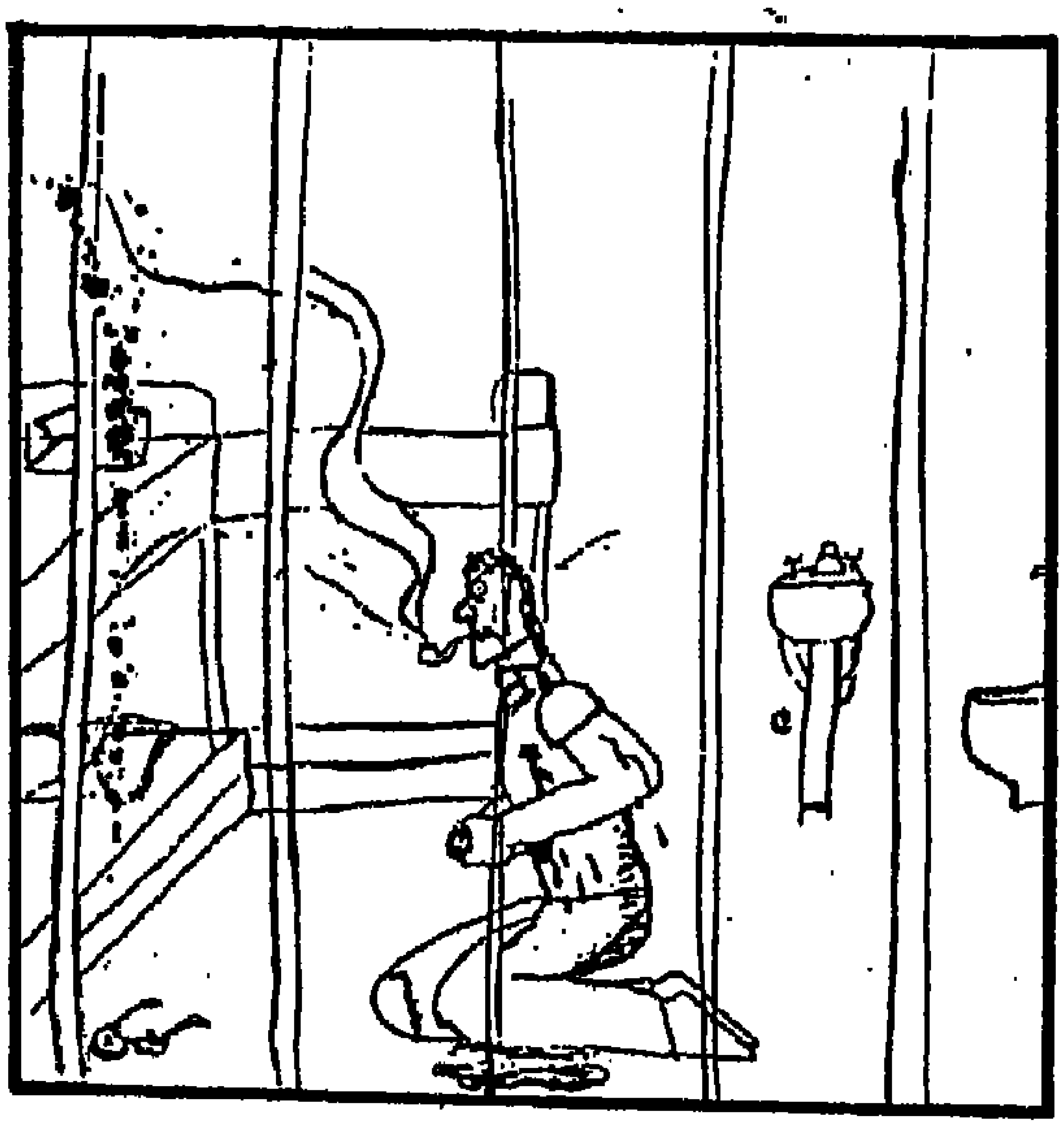


شكل (١٥٦) السجن ، رسم طفل عمره إثنا عشر عاماً .

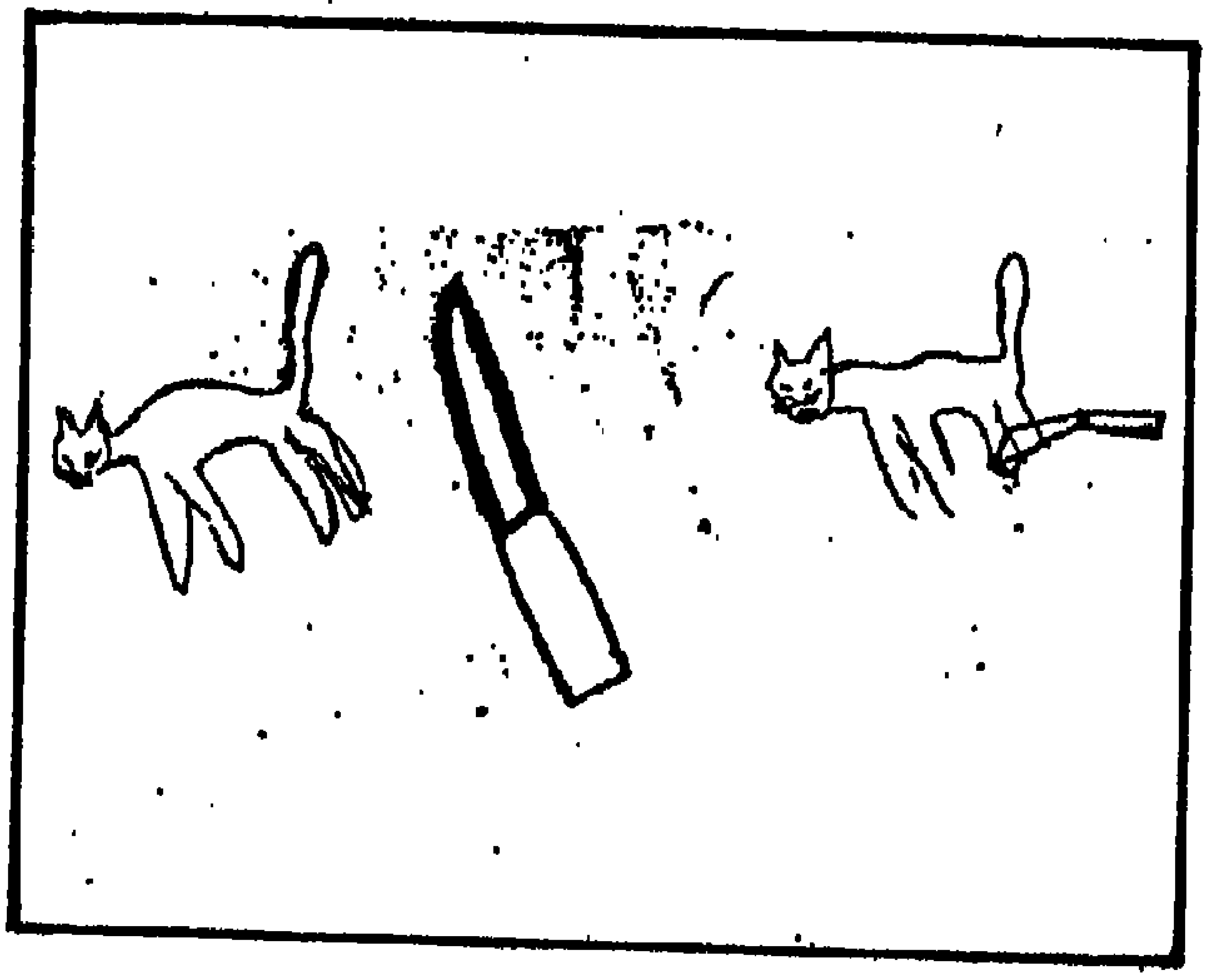


شكل (١٥٧) الرجل الميت

طفـــل عمـــره ثمانية أعوام .

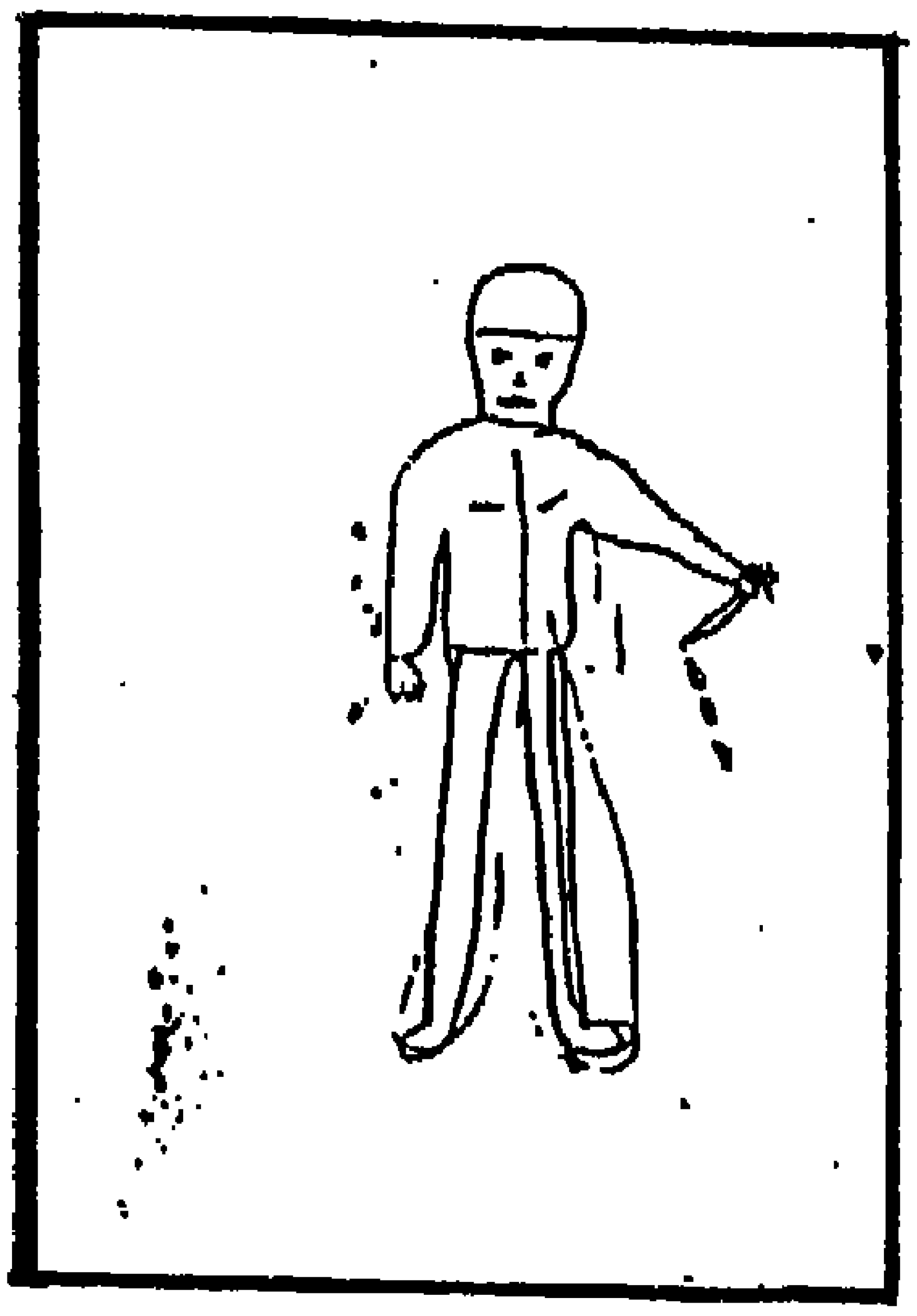


شكل (١٥٨) يمثل قصة شخص ، ألقى به فى السجن لاتهامه بقتل زوجته . وحكم عليه بالسجن . وبعد أسبوعين من السجن تعرض للضرب من زملائه فاقبل على الانتحار . وقبل أن يموت قام بالتدخين لآخر مرة .



شكل (١٥٩) القتل .

طفل عمره ثلاثة عشر عاماً .



شكل (١٦٠) السكين .

طفل عمره أحد عشر عاما ، يعانى من صعوبات تعلم

الأشكال من : (١٥٥ - ١٦٠) ، نقلا عن : Silver,1988

النقطة ٤ للحالات المتأرجحة التى لا هى سلبية ولا إيجابية ·

وقد وُضع مقياس التقدير وفقا لنتائج دراسات أجريت على عينات متباينة الأعمار من المصابين بالاكتئاب ، فالدرجة التى تشير إليها النقطة " واحد " ، تستخدم لتشخيص المرحلة المتقدمة من الاكتئاب ، وتميز أولئك الأشخاص المغمومين البائسين العاجزين ، والمخذولين المحبطين ، والمنقبضين والحزانى والمنعزلين الذين يصورون فى رسوماتهم سكاكين تقطر دما ، وبنادق ، ومشاهد انتحار ، وسجون ، وشواهد قبور ، ويعبرون عموما فى رسومهم عن مستقبل تغشاه سحابات اليأس والعجز والوحدة والخوف · (انظر الاشكال من : ١٥٥ - ١٦٠) ·

وقد استخدمت " راولى سيلفر" هذا الاختبار (Silver,1988) فى دراسة أجرتها على ٢٥٤ طفلا ومراهقا تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٨ و ٢١ عاما ، منهم ١١١ مراهقا من العاديين ، ٢٧ ممن يعانون من الاكتئاب ، ٣١ لديهم صعوبات تعلم ، ٦١ من المضطر بين انفعاليا - دون دلالات مرضية اكتئابية - ، ٢٤ طفلا عاديا ، ووجدت أن ٥٦٪ من المصابين بالاكتئاب قد حصلوا على نقطة واحدة - خيالات سلبية قوية - وأن هذه النسبة كانت أكبر من مثيلاتها لدى العاديين (١١٪) عند مستوى دلالة ٠٠١و٠ ، ومن مثيلتها لدى المضطربين انفعاليا (٢١٪) عند مستوى دلالة ٠١و٠ ، بينما لم تجد فروقا جوهرية بين نسبة من حصلوا على نقطة واحدة من مرضى الاكتئاب وأقرانهم الذين حصلوا على الدرجة نفسها ممن لديهم صعوبات تعلم (٣٢٪) ·

١٠- اختبار ارسم مجموعة *The Draw -a - Group Technique (DAG)*

ابتكر " هار وهار " (Har & Har,1956) هذا الأسلوب للكشف عن بنية المجموعة التى ينتمى إليها الطفل ومدى تكيفه معها ، ولتقييم الذات فى علاقتها بالآخرين · ويطلب فيه إلى الطفل أن يفكر ملياً فى أصحابه الذين يحب أن يلعب معهم ، وفى الأشياء التى يحب أن يعملوها سوياً ، ثم يرسم صورة لهذه المجموعة ، وهم يقومون بهذه الأشياء ، ويدون أسفل الرسم ما يدور فى الصورة التى رسمها ·

تفسير الرسوم :

يهتم المعنيون بالرسم الإسقاطى فى تحليلاتهم لرسوم الشكل الإنسانى HFDs - على وجه الخصوص - بمظاهر محددة منها ما يتعلق بالوحدة المرسومة ؛ كالحجم والتفاصيل المتعلقة بأجزاء الجسم والملابس ، وخطوط الرسم ومواضع تعزيزها أو تغييرها ، وتعبيرات الوجه والمعانى المرتبطة بأجزاء معينة من الجسم ، وكون الشكل مرسوما من منظر جانبى (بروفيلى) أم أمامى ، ووضع الشكل فى حيز ورقة الرسم ، ومن هذه المظاهر أيضا ما يتعلق بأسلوب الرسم ؛ كالتأكيد والمبالغة ،

والحذف والإهمال ، والتظليل ، والمحو ، والضغط ، وتتابع أجزاء الشكل المرسوم خلال عملية الرسم والتلقائية ، وغيرها .

وفيما يلي نماذج من هذه المظاهر :

١- الحجم *Size* :

شكل (١٦١) رسم شخص لطفل في السادسة من العمر ، متوسط الذكاء ، متأخر دراسيا ويعاني من صعوبات حركية حادة .

لاحظ المبالغة في الذراعين تعويضا عن عدم مقدرته على تحريكهما ، وكذلك الأرجل الضخمة ربما التماسا للشعور بالأمن أو إشارة للصعوبات التي تعوقه عن الحركة ، كما يلاحظ تظليل القدمين دلالة على القلق المتزايد فيما يتعلق بمشكلاته الحركية .

للحجم أهميته في إلقاء الضوء على شخصية المفحوص ، ومدى واقعيته في تقديره لذاته ، فالرسومات كبيرة الحجم التي تسع صفحة الرسم كلها - وربما امتدت إلى خارج نطاقها - غالبا ما تميز الأطفال العدوانيين الذين يفتقرون إلى الضبط الذاتي والسيطرة الداخلية ، كما تميز ذوى النشاط الزائد أو المفرط ، وربما تدل الرسومات الكبيرة أيضا على شعور الطفل بالتقييد البيئي والعجز عن الحركة والإحباط الناجم عن ذلك ، كما قد تعكس رغبة الطفل في التعويض كما هو الحال لدى بعض الأطفال ممن يكابدون مشاعر النقص ، وضعف الثقة بالنفس ، عندما يرسمون شخصا كبير الحجم تعبيرا عن رغبتهم الشديدة الكامنة في أن يصبحوا أكثر قوة ومقدرة .

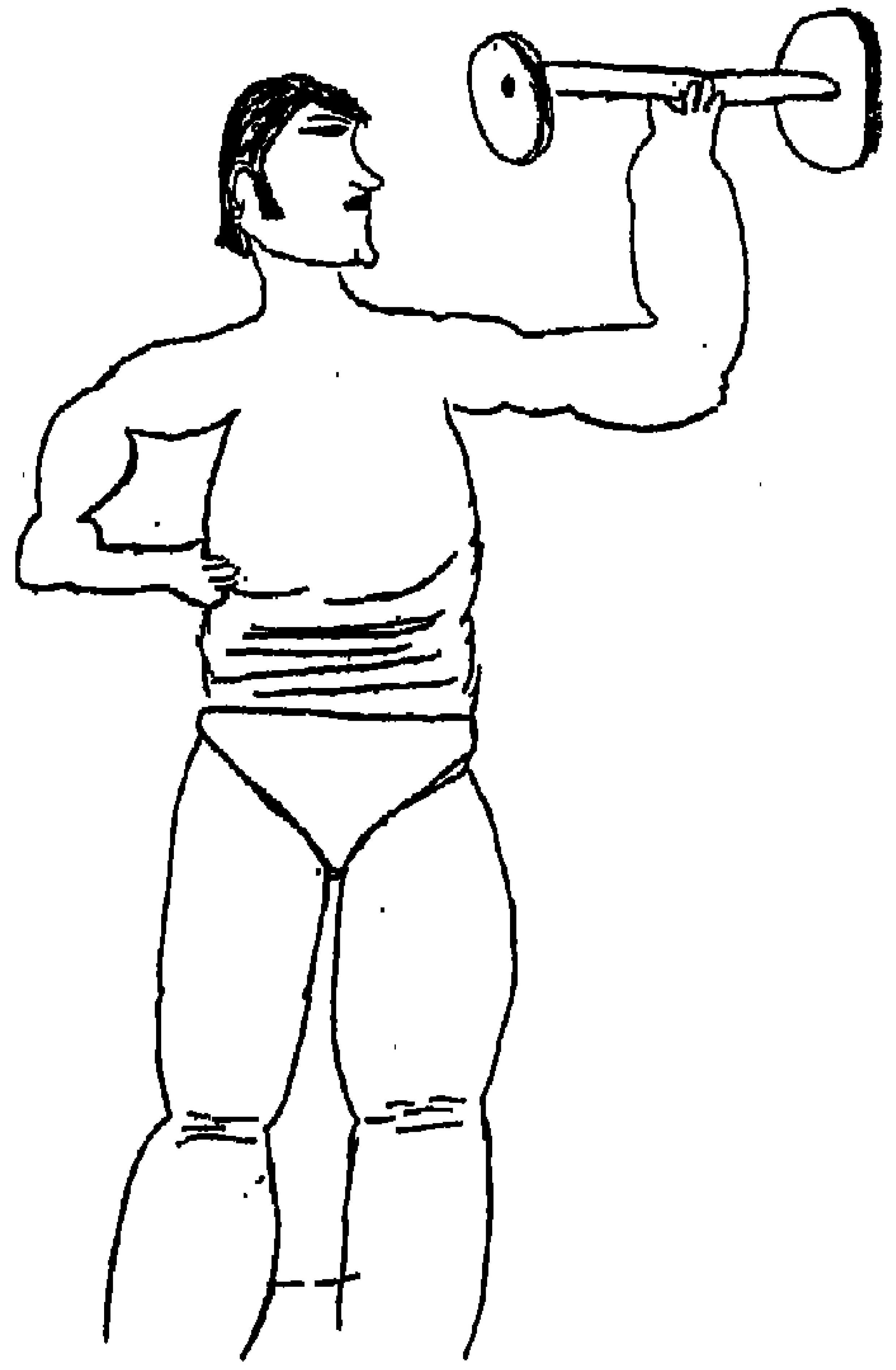
أما الرسومات الصغيرة التي تشغل حيزا محدودا من ورقة الرسم ، فربما دلت أيضا علي مشاعر الدونية ونقص الكفاءة ، أو على الخوف والنزعة إلى الانسحاب والانطواء ، أو على القلق .

٢- التفاصيل *Details* :

تمثل التفاصيل ادراك المفحوص واهتمامه بعناصر حياته اليومية . كما تعد مقياسا للاتصال مع البيئة ، فالاهتمام بإظهار عدد كبير من التفاصيل يعكس الاهتمام بالبيئه ككل ، ومن ثم فإن الفرد الذى يظهر إدراكا جيدا للعلاقات النسبية والمكانية ومع ذلك يستخدم حدا أدنى من التفاصيل يبدو أن لديه نزعة للانطواء أو الانقباض ، أما الفرد الذى يظهر إدراكاً محدوداً للعلاقات النسبية والمكانية ، ويستخدم الحد الأدنى من التفاصيل فقد يكون متخلفا عقليا أو يعاني من حالة تناقص في كفاءته

العقلية (لويس مليكه ، ١٩٨٦) .

وتنظر " ماكوفر " إلى الملابس على أنها وسيلة جذب اجتماعي ، وتطلق على الاهتمام بإظهارها في الرسم " نرجسية الملابس ، أو النرجسية الاجتماعية " ويغلب هذا الاهتمام على أولئك الذين يتسمون بالانبساطية ، بينما تطلق على العناية بإظهار عضلات الجسم وقسماته في الشكل المرسوم علي حساب الملابس " نرجسية الجسم " ويغلب ذلك علي الأفراد المتمركزين حول ذواتهم ، والمعنيون بتأكيد قواهم العضلية . (Machover,1949,75-77) .



شكل (١٦٢) رسم شخص . صبي عمره أربعة عشر عاماً ، ذو معدل ذكاء متدني ، ويعاني من شلل مخي وصعوبات حادة في القراءة ، ضعيف البنية .

يعكس الرسم انطباعا أوليا بالقوة والحيوية على عكس الواقع. والملاحظ أن الشكل الكبير أحيانا يرسمه الاطفال الخجولين والمنطوين وضعاف البنيه تعبيرا عن رغبتهم في أن يكونوا أقوياء ملفتين للنظر . كما يلاحظ تأكيد الطفل وإظهاره للذراع المشلولة أكبر من الأخرى دلالة على رغبته في أن يكون صحيح الجسم . Klepsch & Logie,1982.

ومن أمثلة تفاصيل الملابس :

أ- الأزرار : يشير رسم الأزرار من قبل الأطفال بعد سن السابعة إلى فرط اتكاليتهم واعتماديتهم علي الأم ، كما يوحي رسمها بكثرة من قبل الأفراد ذوي الذكاء المتوسط والمرتفع إلى نزعه نكوصية ، وإذا ما رسمت بعناية وتأكيد على أطراف الأكمام وفي أماكن غير ظاهرة ، فربما تشير إلى نزعة وسواسية قهرية .

ب- أربطة العنق : الاهتمام الزائد بإظهارها وتظليلها في الرسم يستدل منه على انشغال قضيبي ، وربما الشعور بالضعف الجنسي . كما قد يشير تصغيرها إلى مشاعر مكبوتة ترتبط بنقص كفاية الأعضاء ، أما الاهتمام برسمها في النماذج التي تبدو أنثوية فقد يشير إلى جنسية مثلية (لويس مليكه ، ١٩٨٦) .

ومن أمثلة تفاصيل الجسم :

أ- الرأس : تراها " ماكوفر " مركزاً للسيطرة والقوة العقلية ، وللاتصال الإجتماعي والتحكم في الدوافع ، ويُرسم الرأس صغيرا أم كبيرا ، ذا خطوط مؤكدة أم ضعيفة مهملة لأسباب عدة مختلفة ومتداخلة ، فقد يُرسم كبيرا تعظيما للذات ، أو التماساً للقوة العقلية والمكانة الفكرية ، والتعبير عن رغبة صاحب الرسم في أن يكون أكثر ذكاء أو مقدرة على الإنجاز ، وربما يكون تكبير الرأس

فى حالات أخرى دلالة على مشاعر نقص ، أو عجز جسمى فى عضو ما يصاحبها تخيلات تعويضية ، ويُرسم الرأس صغيرا ، ربما للتعبير عن مشاعر الخجل ، أو إنكارا لمصدر انبعاث أفكار مزعجة ومؤلمة ، ربما تتملك الفرد وتؤدى به إلى القلق ، كما هو الحال عند بعض مرضى الوسواس القهرى .

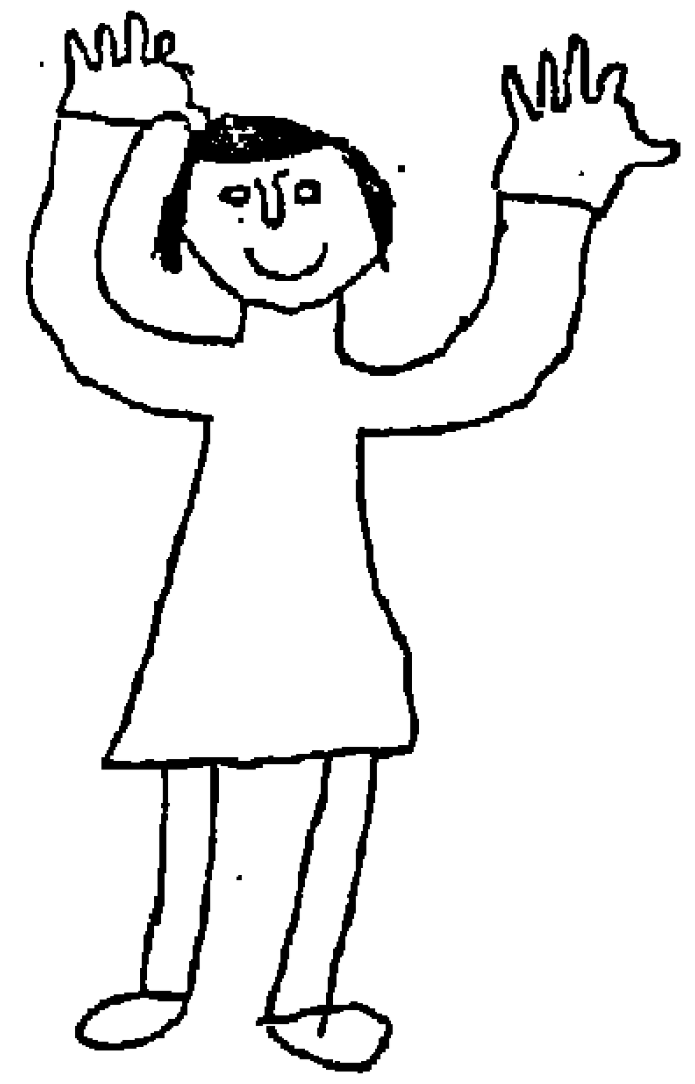
ب- العينان : تعدان من أهم أعضاء الجهاز الحاسى فى استقبال المثيرات والاتصال بالعالم الخارجى . ولهما مكانة مرموقة فى تقييم الجاذبية والجمال الجسمى ، وقد تفيضان " بالرغبة الجنسية ، أو باشتقاق اللذة من الإبصار ، وقد تكونان مركزا للتشكك أو الحيرة أو الخوف ، وقد تكونان ذات دلالة تقرب من البارانويا ، أو دالة على شعور بالذنب لما ترى " (لويس مليكه ، ١٩٨٦ : ٧٦) . ومن ثم فقد ترسم العيون واسعة متقنة وذات أهداب ورموش طويلة تعبيرا عن الجاذبية . وقد ترسم مغلقة تماما أو من خلف نظارة سوداء ، تعبيرا عن الرغبة فى تجنب رؤية مثيرات بصرية مؤلمة ، أو عن رفض العالم الخارجى ، وربما رُسمت العيون بخط محيطى فارغة تماما ، تعبيرا عن الشعور بإثم من اشتقاق اللذة عن طريقها ، وقد لوحظ أن البنات تولين لرسم العين اهتماما أكبر من البنين ، كما لوحظ أن المتمركزين حول ذواتهم والهستيريين غالبا ما يحذفون إنسان العين من رسومهم .

جـ- الذراعان : ترى " ماكوفر " أن الأذرع والأيدى محملة بالمعانى السيكولوجية المتعلقة بتطور الأنا والتوافق الاجتماعى ، كما يذكر مليكه (١٩٨٦) أن رسم الأذرع والأيدى يعكس الكثير من مكونات الشخصية ؛ كالطموح والثقة والكفاءة والعدوان ، وربما الشعور بالذنب فيما يتصل بالنشاط الجنسى والعلاقات بين الأشخاص ، فالأذرع الطويلة القوية تشير إلى الطموح أو إلى الحاجة للتعويض عن طريق القوة البدنية ، والأذرع الطويلة الضعيفة دون محاولة ضبطها من قبل صاحب الرسم تعبر عن الحاجة إلى المساندة ، والتماس التأييد من البيئة الخارجية ، كما تدل الأذرع القصيرة على إنعدام الكفاح وعلى الشعور بنقص الكفاءة .

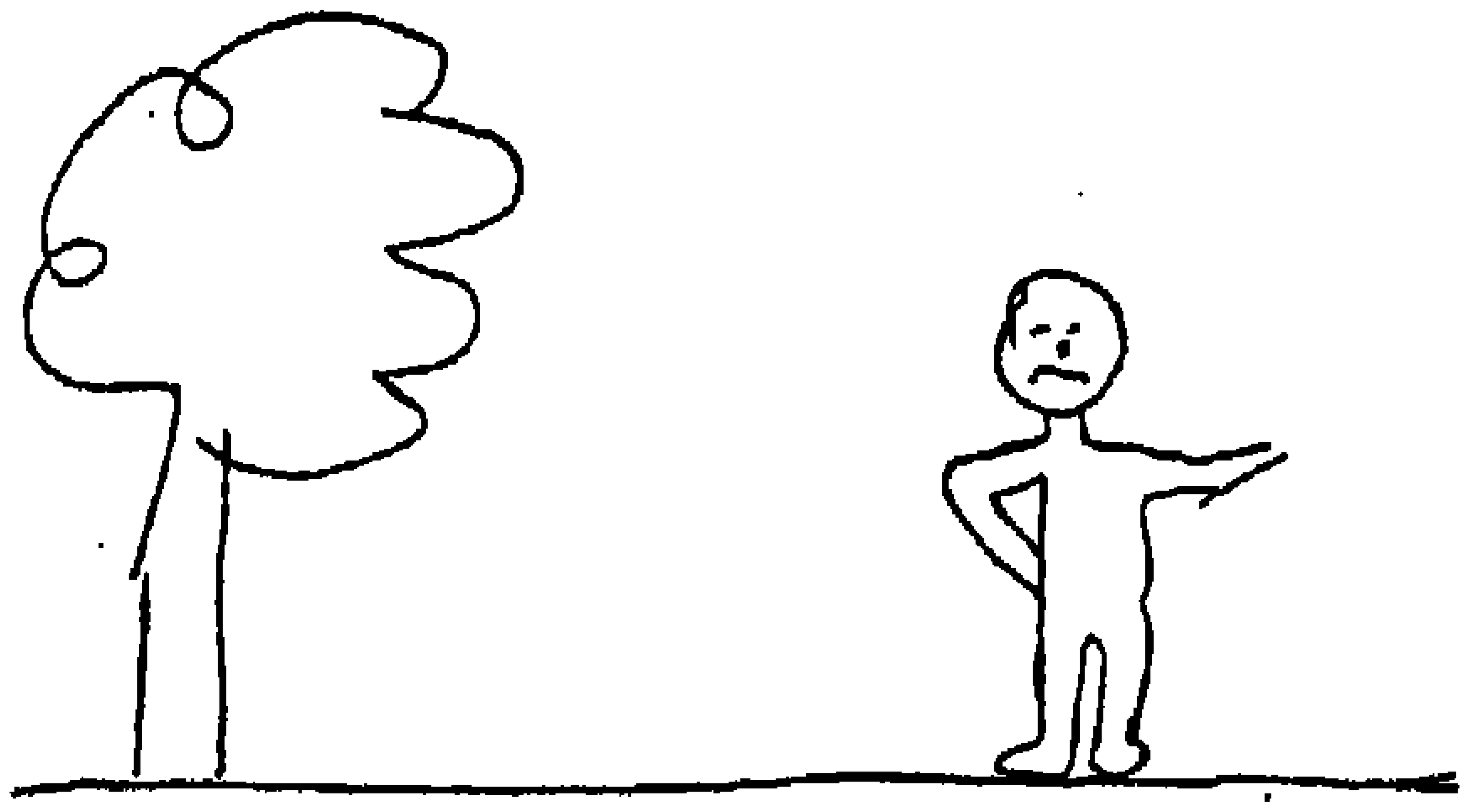
وقد ذهب " كلبش ولوجى " (Klepsch & Logie ,1982) إلى أن الأذرع تمثل القوة ، لذا فإن حذفها من الرسم يوحى بأن الطفل يشعر بعدم الكفاءة ، وانعدام القوة ، وأن الأذرع الضخمة يرسمها الأطفال الذين ينشدون السيطرة ويرغبون فى التحكم تعويضا عن ضعفهم ، كما أن الأذرع الصغيرة أو التى ترسم بخطوط باهتة ضعيفة يرسمها غالبا أولئك الأطفال الذين يخشون القوة والبطش وينظرون إلى أنفسهم على أنهم ضعاف غير مؤثرين ، وأقل مقدرة من غيرهم علي الإنجاز ، ويوحى حذف الأيدى تماما بعدم الشعور بالأمن ، وبصعوبة التعامل مع البيئة كما تتمثل فى المنزل أو المدرسة أو الناس ككل .

وقد تبين من نتائج بعض الدراسات أن الأذرع الطويلة والأيدى الضخمة - إضافة إلى عدم تماثل الأطراف ووجود الأسنان - هو مما يميز رسوم الأطفال العدوانيين ، وأن التصغير والأيدى المقطوعة هو مما

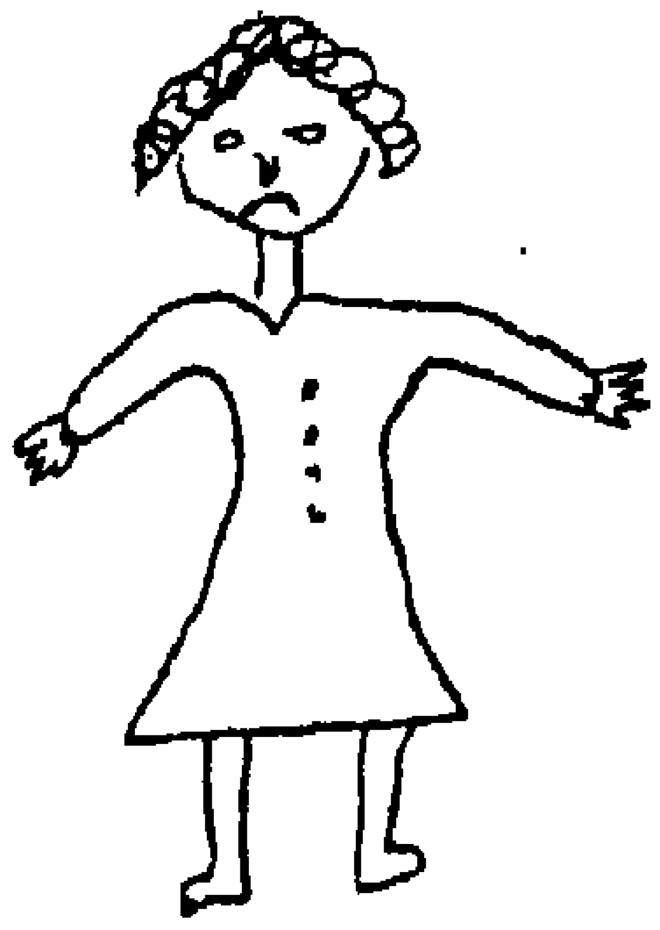
شكل (١٦٣ ب)



شكل (١٦٣ أ)



شكل (١٦٣ جـ)



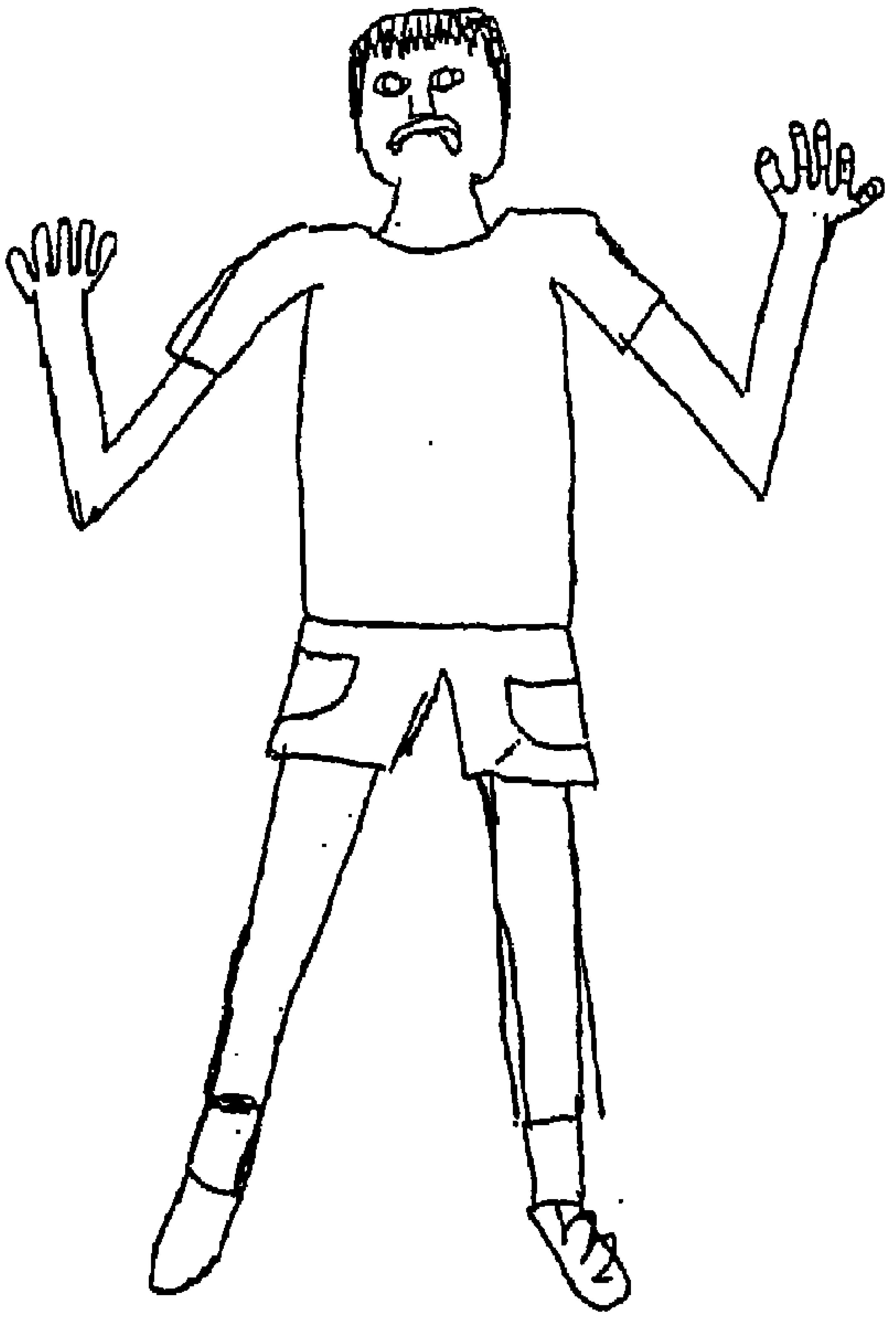
شكل (١٦٣ د)

شكل (١٦٣ أ ، ب ، جـ ، د)

سلسلة أشكال من رسوم طفل عمره خمسة أعوام تصور العلاقة بين أزمته الانفعالية وغياب الأذرع من الأشكال المرسومه . فقد رسم الشكل (١٦٣أ) قبل أسابيع من ولادة أمه لشقيقه الأصغر برغم مضاعفة والديه الاهتمام به للحد من غيرته وقلقه أما الشكل (١٦٣ب) فقد رسمه فى ذروة أزمته الانفعالية بعد ولادة شقيقه بثلاثة شهور ، وبعد أن أصبحت تصرفاته مزعجة ، ويلاحظ حذف الأيدى والأرجل (قلق وشعور بعدم التحكم) والمبالغة فى الفم المقلوب وتأكيد الأسنان (عدوانية) . أما الشكل (١٦٣ج) فقد رسمه الطفل بعد مضى ستة أشهر من ميلاد شقيقه وتحسن علاقته بأمه . وأخيرا بعد عام من حدوث الأزمة عاد الطفل إلى طبيعته وعادت الاذرع إلى الظهور فى رسومه . Lewis&Green,1983 :92-93

يميز رسوم الأطفال الخجولين (Koppitz,1966,"B")

كما اكتشفت "فرانسيسكا آبل "Abbele من جامعة فلورنس بعد دراستها للمئات من رسومات أطفال تراوحت أعمارهم بين ٤ أعوام و ١٢ عاماً ، ممن يتعرضون لأزمات حياتية مختلفة الشدة ، أن الأذرع قد حُذفت تماما من رسوماتهم حال مرورهم بالأزمة ، ثم عادت إلى الظهور فى الرسوم بمجرد تجاوز الأزمة ، والتفسير المحتمل لذلك - على حد قول كل من " لويس وجرين " - هو أن الأذرع والأيدى بالنسبة للأطفال الصغار هى الوسائل الرئيسة للتحكم فى العالم الخارجى واكتشافه ، وإشباع حب الاستطلاع لديهم ، كما أن الحاسة اللمسية تلعب دورا حيويا فى تزويد الأطفال بالمعلومات عن محتويات بيئاتهم ، لذا . . فإن حذف الأذرع والأيدى فى رسوم الأطفال قد يكون له دلالته على شعورهم بأنهم غير قادرين على السيطرة على بيئاتهم والأحداث المحيطة بهم . (Lewis & Green,1983:91) انظر الشكل (١٦٣ أ ، ب ، جـ ، د).



شكل (١٦٤)

اكتشفت "ثينيا فوكس" وآخرين بجامعة ييل من دراستهم لأكثر من سبعمائة رسم وجود ثلاثة مظاهر دالة على القلق هى : الفم المقلوب ، والأذرع المرفوعة ، والأذرع المتجهة إلى الداخل. ويتضمن الشكل المرسوم مظهرين من هذه المظاهر هما : الفم المقلوب والأذرع المرفوعة عن الجسم بأكثر من ٤٥ درجة . وقد رسمه الطفل فى مطلع انتقاله إلى مدرسة جديدة وتعرضه لابتزاز مجموعة من طلابها القدامى . Lewis&Green,1983 :87-88

د- الفم : الفم من الناحية الإرتقائية هو أول المستقبلات للمثيرات والأحاسيس السارة ، وهو منطقة للصراع والتثبيت على المراحل النمائية الأولى ، ويرتبط تأكيده بصعوبات التغذية واضطرابات الكلام ، واللغة الخارجة على حدود اللياقة ، كما يرتبط بالإنفجارات الإنفعالية ، والإدمان الكحولى والإقبال الزائد على الطعام ، وهو أداة للتعبير عن العدوان لا سيما مع رسم الأسنان (لويس مليكه ، ١٩٨٦) .

ومن ثم فالتأكيد الزائد على الفم أو إهماله يوحى بالقلق حول هذا الجزء من الجسم ، فالأطفال الذين يعانون من اضطرابات فى اللغة والكلام ربما يرسمونه كبيرا ، أو يجعلونه بارزا أكثر وبخطوط ثقيلة الدرجة ، وغالبا ما يبدى الأطفال الاتكاليون أو الإعتماديون تأكيدا زائداً على الفم ، ويبالغون فى رسمه . (Klepsch & Logie,1982:44).

٣- التظليل *Shading* :

وهو عبارة عن ملء أو تغميق مساحة ما فارغة من الرسم عن طريق ضربات منتظمة أو غير منتظمة بقلم الرصاص ، ويشيع فى رسم الشعر وقطع الملابس وعلى حدود الشخص المرسوم ، وهو دلالة على القلق ، فإذا كان كل الجسم مظللاً يكون القلق عاما منتشرا ، أما إذا كان التظليل قاصرا على جزء معين من الجسم ، فإن القلق يتعلق بهذا الجزء دون غيره (Klepsch & Logie,1982:46) ، كما أكدت " ماكوفر " أيضا أن التظليل يعد دليلا على القلق ، وأن ضربات القلم العنيفة التى تغطى جزءا أو شيئا يتعين إظهاره تعد تفريغا لطاقة عدوانية ، وكان " فوكس " وزملاؤه (Fox, et al,1958) قد توصلوا أيضا إلى أن رسوم الأطفال مرتفعى القلق أكثر تشويها وتحريفا وجمودا وتظليلا من رسوم أقرانهم منخفضى القلق ، وكشفت نتائج دراسة " لكوبيتز " وأخرى " لفان وأيسن " عن أن تظليل الجسم أو بعض أجزائه ، كالأيدى ومنطقة العنق ، والنزوع إلى تشويه الشكل المرسوم تشيع فى رسوم الأطفال سيئى التوافق بدرجة أكبر منها فى رسوم أقرانهم جيدى ومتوسطى التوافق . (Van & Eisen,1962, Koopitz,1966"A")

٤- الضغط *Line Pressure*:

عندما يضغط صاحب الرسم بقلمه بأكثر مما هو مطلوب أو مألوف لإظهار بعض خطوط أو أجزاء الرسم بشكل أوضح ، فإن ذلك يوحى بوجود ضغوط وإجهادات داخلية تنزع لأن تطرح نفسها من خلال التوتر العضلى الزائد (Lewis & Green,1983:87) . لذا فإن مقدار الضغط بقلم الرصاص على ورقة الرسم ، وما يترتب على ذلك من ثقل أو خفة فى درجة الخطوط الناتجة يشير إلى مستوى الطاقة والتوتر لدى الفرد ، فالضغط الشديد ، ومن ثم الخطوط ثقيلة الدرجة غالبا ما يبدوان أكثر فى رسوم الأطفال العدوانيين ، وذوى التوتر الشديد والاندفاعيين ، كما تبين أن شدة الضغط تشيع فى رسوم البنين عموما بدرجة أكبر منها فى رسوم البنات . وأن هذه الشدة في الضغط بقلم الرصاص ليس بالضرورة أن تكون متساوية وبدرجة واحدة فى جميع أجزاء الوحدة المرسومة ، فقد يضغط الطفل بخطوط ثقيلة على جزء ما دون غيره ، وحينئذ ربما يدل ذلك على وجود تثبيت على هذا الجزء من الجسم ، أو على عدوانية موجهة إلى الجزء ذاته ، أو علي مدى أهميته بالنسبة له .

ويوحى الضغط الخفيف على أداة الرسم ، ومن ثم الخطوط باهتة الدرجة بانخفاض مستوى الطاقة الجسمية أو النفسية أو كلاهما ، ويرتبط ذلك بالكف والخجل والانقباض الشديد ، وربما بالتأمل ، كما أن التراوح أو التنوع فى الضغط ، وما يترتب عليه من تباين فى درجات الخطوط ، يشير إلى المرونة والتوافق .

٥- المحو *Erasure* :

ترى " ماكوفر " أن الأطفال الصغار نادرا ما يلجأون فى رسومهم إلى المحو ، وهذا طبيعى لأنهم تلقائيون ، بينما يلجأ إليه العصابيون والشخصيات الوسواسية القهرية ، ويعد استخدام المحو الزائد أو

المتكرر دليلا علي القلق ، ومؤشرا على التردد وعدم التأكد والشك وانعدام الثقة ، وربما عبر محو بعض أجزاء الجسم واستبدال خطوطها وأشكالها ، عن مشاعر نقص أو دونية تتعلق بهذه الأجزاء التى يحاول المفحوص إخفاءها ، أو عن مشاعر إثم يحاول التغطية عليها .

٦- الحركة *Movement* :

إن مدى تمثيل الطفل الحركة فى رسومه للشكل الإنسانى له قيمة كبيرة فى إلقاء الضوء على طاقته النفسيه والحركية ، ونوازعه العدوانية وعلاقاته بالآخرين. كما يرتبط بمدى تلقائيته فى التعبير عن مشاعره ، وقد لوحظ أن الأطفال الموهوبين أكثر تضمينا للحركة ، وتصويرا لخصائص أوضاع الأشكال المرسومة وأبعادها وحركاتها من العاديين ، كما يغلب التعبير عن الحركة فى رسوم الأطفال الذين يعانون من التوتر والقلق وفرط النشاط ، ومرضى الهوس والهستيريا ، بينما تقل الحركة ويزداد الجمود والسكون فى رسومات المتخلفين عقليا والمكتئبين ، وأصحاب المزاج المنقبض والمنهكين انفعاليا ، ويبدو أن نوع الحركة الممثلة فى الرسم - كاللعب أو القتال أو السقوط أو الجرى ... الخ - له صلة بالتعبير عن مدى شعور صاحب الرسم بالتوافق مع نفسه وبيئته .

٧- التأكيد والمبالغة *Emphasis and Exaggeration* :

يركز الطفل فى رسومه للشكل الإنسانى علي الأجزاء التى تعنيه أكثر من غيرها تركيزا زائدا ويؤكدها (التأكيد الإيجابى) ، ويولى ما عداها من أجزاء إهتماما أقل ، وربما أهمل الطفل أيضا جزءا يعنيه ، وتجاهله تماما ، تغطيةً عليه وإنكاراً له ، وهو ما يطلق عليه التأكيد السلبى ، وهذا يعنى أن الإهمال الزائد Underemphasized لجزء ما من أجزاء الجسم ربما مائل - فى دلالته على مالهذا الجزء من أهمية - التشديد عليه والمبالغة فى تأكيده Overemphasized ، وذلك وفقا لتناول رسوم الأطفال من منظور إسقاطى .

ويتخذ التأكيد الزائد أو الإيجابى لعضو أو جزء ما صوراً كثيرة ، كالمبالغة فى حجمه وتكبيره علي حساب الأجزاء الأخرى ، أو رسمه بخطوط ثقيلة أو عريضة ، أو العناية بإظهار تفاصيله والمثابرة على رسمها ، أما الإهمال الزائد أو التأكيد السلبى فقد يبدو من خلال رسم هذا الجزء بخطوط باهتة غير ظاهرة ، أو بدون تفاصيل أو بحذفه تماما Omission أو بمحوه بعد رسمه ، وللتأكيد دلالات كثيرة على القلق وتخييلات التعويض عن مشاعر النقص العضوى والنفسى ، وعلى التثبيت والنزعة إلى الإنكار والعدوان أو التفاخر والتباهى ، فيما يتعلق بالجزء موضع التأكيد .

٨- موضع الشكل فى حيز الورقة *placement* :

حيثما يضع الطفل الشكل الذى يرسمه فى الحيز المتاح للرسم ، فإن هذا الموضع يكون له دلالته . ويشير " كلبش ولوجى " (1982:48) إلى أن وضع الشكل فى أعلى ورقة الرسم يعطى انطباعا بأن

شكل (١٦٥) أسرتى . حنان إبراهيم ، الصف الثالث الإعدادى ، خمسة عشر عاماً .

تكشف العلاقات المكانية فيما بين أعضاء الأسرة عن مدى تقاربهم وتماسكهم وتفاعلهم . وقد جاءت صورة الطفلة قريبة الشبه باللقطة الفوتوغرافية ، حيث يلاحظ تناسب حجوم الأشخاص مع مكاناتهم فى الأسرة ، والسعادة البادية على الوجوه ، كما يلاحظ أن الطفلة قد أفردت لنفسها مكانا خاصا بين الأب والأم .

الطفل يستخدم خياله فى تحقيق أهدافه ، أو أنه يكافح فى سبيل تحقيقها ، أو أنه يواجه صعوبة ما فى ذلك ، بينما يدل وضع الشكل قرب أدنى الورقة أو أسفلها على شعور الطفل بعدم الأمن أو على أنه ذو توجه واقعى ، كما أن وضع الشكل جهة اليسار من ورقة الرسم يوحى بتوجه الطفل نحو الماضى وتعلقه به ، بينما يوحى وضعه على يمين الورقة بأنه أكثر توجها نحو المستقبل .

كما يذكر مليكه (١٩٨٦ : ١٠٠ - ١٠٢) أن النزعة إلى رسم الشخص فى منتصف الورقة تماما تفسر عادة علي أنها تمثل الحاجة إلى الشعور بالأمن والتماسه فى تشابه المساحتين الجانبيتين لورقة الرسم ... كما أن قطع حافة ورقة الرسم الشخص المرسوم - مثل قطع القدمين أو جزء من الساق - ربما تعبر عن شعور صاحب الرسم بعجزه عن التحرك فى بيئته ، وأن اقتراب الرسم من جانب الصفحة قد يدل على عدم الشعور بالأمن بصفة مستمرة أو مؤقتة .

٩- استخدام طرق غير عادية فى رسم الشخص :

يستخدم بعض الأطفال طرقا غير مألوفة فى رسم الأشخاص من بينها :

أ- الشخوص العصَوية : ويرسمها غالبا الأطفال الذين يلتمسون الأمن ، ويريدون تجنب المخاطر ، وكذلك الأطفال الذين يُؤثرون كتمان ما فى داخلهم .

ب- المهرجون والوحوش والسحرة : ويرسمها الأطفال الذين لديهم صورة هزيلة أو محتقرة عن ذواتهم ، ويشعرون بقلة قدر أنفسهم .

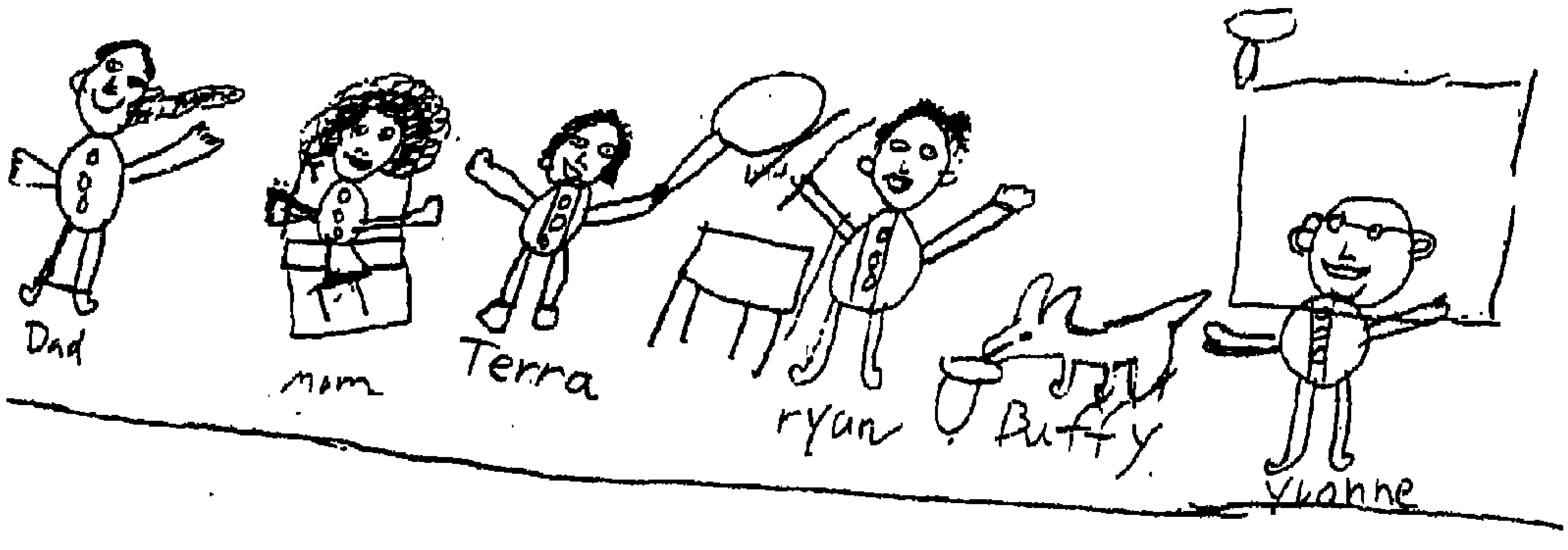
ج- الشخوص المائلة لأكثر من ١٥ درجة عن الوضع العمودى على صفحة الرسم : حيث يبدو الشخص المرسوم وكأنه سيقع مما يعطى إنطباعاً بعدم الاتزان ، وعدم الشعور بالأمن . (Klepsch & Logie,1982:45-46)

ويعنى الباحثون عند تحليل وتفسير رسوم الجماعات ، أو تلك التى تتضمن عدة وحدات بمظاهر ومؤشرات معينة لها أهميتها بالنسبة لهذه الرسوم خاصة .

ومن بين هذه المظاهر :

١- الاحجام النسبية للشخصيات المرسومة : وما تمثله من دلالة على مدى أهمية كل شخصية بالنسبة للطفل كالآباء والأخوة والزملاء والمدرسين ، والملاحظ أنه عندما يدرك الطفل شخصا ما على أنه مهم ، وذو حيثية ، فإنه يرسمه كبير الحجم بصرف النظر عن حجمه فى الواقع .

٢- حذف شخص ما وإقصاؤه من الرسم : إقصاء الطفل لشخص ما يتعين وجوده عندما يرسم أسرته أو مدرسته أو أصحابه ، يساعدنا فى فهم نفسية الطفل وإدراكاته واتجاهاته نحو الآخرين ، فإقصاء الطفل لنفسه عندما يرسم أسرته ، قد يعد مؤشرا على عدم احترامه وتقديره لذاته ، وإقصاؤه لشقيقه الأصغر ربما يعبر عن غيرته منه ، وكراهيته له أو رغبته فى التخلص منه ، ولعله من الدلائل على الاتجاهات السلبية للطفل نحو المدرس ونزعته إلى تجاهله أن يرسم الفصل الدراسى ، وهو غير ماثل فيه .



شكل (١٦٦) رسم أسرة ، طفلة عمرها ستة أعوام .

يعكس الرسم بعضاً من التفاعل الأسرى وشعورا فرديا من الطفلة بعدم الاندماج مع الأسرة ، قد يستدل من التغليف الجزئى لنفسها ووضع جزء من جسمها داخل إطار - الجانب الأيمن من الرسم - على شعورها بالعزلة وعدم الارتياح ، كما قد يستدل من رسم المصباح على رغبتها فى الشعور بالدفء والحنان ، عبارة " أهلا إيفون " التى تخرج من فم الأب - يسار الرسم - تعبر عن رغبتها فى أن تكون قريبة منه . (Klepsch & Logie,1982).

٣- **عزل بعض الشخصيات** : يلجأ بعض الأطفال إلى عزل الأشخاص غير المرغوب فيهم عن طريق وضع خطوط فاصلة بينهم وبقية أعضاء الأسرة أو الفصل الدراسى ، أو بوضعهم داخل أطر معينة كما لو كانوا داخل كبسولات Encapsulation أو دوائر ، وإذا ما شعر الطفل ذاته بالعزلة داخل أسرته أو مدرسته ، فقد يرمز إلى نفسه بالطريقة ذاتها .

٤- **المواضع المكانية للشخصيات فى حيز ورقة الرسم** : تعطى المواضع المكانية لأعضاء الجماعة التى يرسمها الطفل ، والمسافات المتروكة بينهم مؤشرا على ما إذا كانت هذه الجماعة متماسكة أم مفككة ، متفاعلة أم غير متفاعلة ، فالطفل الذى يرسم أعضاء أسرته متباعدين عن بعضهم البعض ، بحيث يبدو كل منهم منفصلا عن الآخرين ، لا يجمعهم نشاط أو تفاعل أو جو مشترك ، يعكس انطباعا بتفكك الأسرة وعدم تضامنها وترابطها ، وقد لوحظ أن الأطفال غالبا ما يرسمون أنفسهم على مقربة من الشخصيات التى يحبونها ، ويشعرون إلى جوارها بالأمن ، أو التى تلفت انتباههم ويرغبون فى التقرب إليها ، كما يرسمون أنفسهم بعيدا عن أعضاء الجماعة الأسرية أو المدرسية عندما يشعرون أنهم بمعزل عنهم ، أو غير مرغوب فيهم من قبل هؤلاء الأعضاء ، أو أن علاقاتهم بهم ليست على ما يرام .

٥- **إضافة شخصيات زائدة** : قد نلاحظ أن بعض الأطفال يضيفون إلى أعضاء الجماعة المطلوب رسمها شخصيات إنسانية أخرى لها مغزاها وأهميتها بالنسبة للطفل ؛ كالجدّة أو العم أو الخالة ، وربما رسموا أيضا بعض الحيوانات ؛ كالقطط أو الكلاب ، أو الحشرات كالفراشات .

٦- **التشابه والاختلاف بين الشخصيات المرسومة** : يتاح للطفل من خلال إنتاجه لرسوم الجماعات الفرصة لإظهار التشابهات والإختلافات فيما بين الشخصيات التى يقوم برسمها ، إذ يمكنه أن يرسم نفسه بشكل يشبه أو يماثل شخصاً آخر ، سواء من حيث الهيئة العامة ، أم الملابس ، أم الحجم ، أم العمل الذى يمارسه ، أم الوضع فى مسطح الصورة. كما يمكنه أن يرسم الأشخاص بشكل مختلف عن بعضهم البعض . ويستدل من المشابهة والإختلاف فى رسم الأشخاص على طبيعة التقمصات والتوحدات التى يبديها الطفل بالآخرين من أعضاء أسرته ، أو أقرانه فى المدرسة ، أو أصدقائه ، وعلى مشاعر الإعجاب بهم أو الندّية والتنافس معهم .

٧- **الانطباع العام عن الرسم** : ويعنى الانطباع العام - كما يذكر " لوجى وكلبش " - المعنى الإجمالى أو الرسالة الأساسية فى الرسم ، ومن بين الأسئلة التى يمكن أن تساعدنا إجاباتها على استخلاص هذا المعنى أو تلك الرسالة ؛ هل ينهمك كل أعضاء المجموعة المرسومة معا فى نشاطات واحدة أو متشابهة ، أم يؤدى كل شخص عملاً مختلفا عن الآخر ؟ وهل يوجد تفاعل بين أعضاء المجموعة ، أم أن هذا التفاعل قاصر على عددمن الأفراد دون آخرين يعمل كل منهم مستقلاً ؟ . فالإجابة على مثل هذه الأسئلة تكشف لنا ما إذا كانت الجماعة المرسومة متماسكة أم مفككة ، قوية البناء أم متصدعة ، سعيدة أم غير سعيدة .

ب : الرسوم الحرة

يقصد بها الرسوم التى ينتجها الطفل عفويا ومن تلقاء نفسه استجابة لرغبة داخلية ، و لتحقيق فكرة ما ، أو دون وعى منه حينما يكون مركزا انتباهه على شىء آخر ، وفى جميع الأحوال فإن الطفل ينتج هذه الرسوم متحررا من التقييد الخارجى وضغوط الضبط من قبل الكبار ، سواء فيما يتعلق بالموضوعات التى يعبر عنها ، أم بالأدوات والخامات التى يستخدمها فى التعبير ، أم بالوقت الذى يستغرقه هذا التعبير ، وينتج الأطفال هذه الرسوم فى المنزل أوالنادى أو المدرسة ، داخل الحجرات وخارجها بعيدا عن أي مراقبة أو سلطان خارجى ، مستخدمين فى ذلك كل ما يقع تحت أياديهم من أدوات ومواد؛ كالأقلام والألوان ، والطباشير والسوائل الملونة المضغوطة على أوراق الرسم أو هوامش الكتب المدرسية أو على الجدران والحوائط .. وغيرها ٠

لقد ألمحت " هلجا انج H.Eng إلى أن العمليات النفسية الأساسية تسهم بفعالية ونشاط خلال الرسوم الحرة التلقائية ، كما تتكامل مع النشاط الجسمى للطفل ، وبالتالى فإن الرسم يمكن أن يساعدنا على فهم شخصية الطفل ومشكلاته وحاجاته الاجتماعية (1954:188) كما أكد" جيتسكل وهورويتز" أن الرسم الحر يعتبر أكثر ثراءً وخصوبة من الناحية النفسية من الرسوم الأخرى المقيدة بموضوعات محددة ، وأن التوجيه المدرسى الزائد برغم وظيفته فى تحسين مهارات الأطفال قد يؤثر سلبيا على تلقائية الرسم وتفرده (Gaitskel & Hurwitz,1981:41)٠

ودلّل لويس مليكه على أن دراسة مثل هذه الرسوم العفوية Doodles هامة من الناحيتين التشخيصية والعلاجية ، فهى تكشف عن الحاجات العميقة والصراعات الإنفعالية والحياة التخييلية، كما تسمح فى الوقت ذاته للطفل بالتنفيس أحيانا عن نوازعه العدوانية ، التى يصعب التعبير عنها لفظيا ، أو حتى عن طريق اللعب دون أن يشعر بالذنب (١٩٨٦ : ٢٠٧) ، كما ساق عددا من نتائج البحوث الأجنبية التى جمعها " هامر "(Hammer,1958) عن خصائص الرسوم الحرة لدى أطفال من فئات متعددة ، فالأطفال الجانحون والعدوانيون تشيع فى رسومهم الآلات الحادة والسهام والبنادق والسكاكين وموضوعات الحرب ، كما يشيع رسم الحرائق والبراكين من جانب الأطفال الذين يعانون من صراعات انفعالية حادة٠ بينما يُظهر المرضى الذين يعانون من المخاوف حيوانات وحشرات صغيرة ، كالفئران والعناكب (. لويس مليكه ، ١٩٨٦ : ٢١٠) ٠

وتنبع القيمة التشخصية للرسوم الحرة التلقائية من غياب عوامل الضبط الخارجى أثناء الرسم ، إضافة إلى إنخفاض مستوى الضبط التلقائى للطفل ، والدفاعات التى يمكن أن يبديها خلال ممارسته عملية الرسم ، ومن ثم تكون الفرصة مواتية لأن يعكس صراعاته الداخلية، ويسقط مفهوماته عن ذاته وعن الآخرين على الأشكال والرموز البصرية المتضمنة فى الرسم ٠

إن الطفل في أحايين كثيرة قد يعجز واقعياً عن أن يطلعنا على خبايا نفسه ، وحقيقة ما يدور بداخله عن طريق اللغة اللفظية ؛ إما رغما عنه لعدم مقدرته على التواصل اللفظى ، وإما متعمدا عندما يروغ أو يتكتم بعض المعلومات مخافة الكبار ، لكنه خلال الرسم يمكن أن تتلاشى - إلى حد كبير - عمليات الضبط والدفاع والمقاومة ، التى تحد أو تقلل من الانسياب التلقائى للبيانات ، ومن قيمة التعبير الفنى فى الكشف عما يعانيه من مشكلات وصراعات ، وقد أكد كثير من الباحثين على أن الطفل عادة ما يعبر عن نفسه بدرجة أكبر من الحرية خلال الحركات والرسم عنه من خلال اللغة اللفظية (Gondor,1954:8 ,Burns & Koufman,1970:13)

إن الرسوم الحرة من هذه الزاوية يمكن أن تكون وسيلة لاستخلاص بعض البيانات واكتشاف بعض الحقائق الهامة التى قد لا تكشف عنها المصادر الأخرى للمعلومات - كاللغة اللفظية بمفردها - ، وقد أكدت نتائج إحدى الدراسات المصرية التى تناولت الرسوم العشوائية لبعض الأطفال الجانحين Delinquents- ممن ألقى القبضّ عليهم بتهم التشرد والسرقة والتسول والمروق - هذه الحقيقة ، كما كان لهذه البيانات والحقائق التى كشفت عنها الرسوم أهميتها فى إلقاء الضوء على الظروف التى تعرض لها هؤلاء الأطفال ، وفى تحديد العوامل التى دفعتهم إلى التسول والسرقة ، وغيرها من أنماط السلوك المنحرف ، ففى هذه الدراسة (عايدة عبدالحميد ، ١٩٧٢) لاحظت الباحثة أن حدثا (تسعة أعوام وخمسة شهور) قد كرر فى رسومه هيئة شخص ضخم الجسم إلى جوار سيارة ، وبيده حلقة مفاتيح ، وعندما حاولت الباحثة استقاء بعض البيانات عن هذا الشخص ، بدا الحدث مراوغا ورافضا التعليق سوى ذكر أنه رجل ، إلا أنه عندما ازداد اطمئنان الطفل إلى الباحثة بمرور الوقت ، اعترف لها بأن هذا الشخص يرمز إلى رئيس عصابة اجتذبه ودرّبه على سرقة السيارات ، وأنه كان يعمل لحسابه متخفيا وراء ستار التسوّل ، وأفصح الحدث عن مشاعره العدوانية تجاه هذا الشخص ، لأنه دائما يتهدده بالقتل إن افشى سره لأحد (تابع الأشكال من ١٦٧ : ١٧٠) .

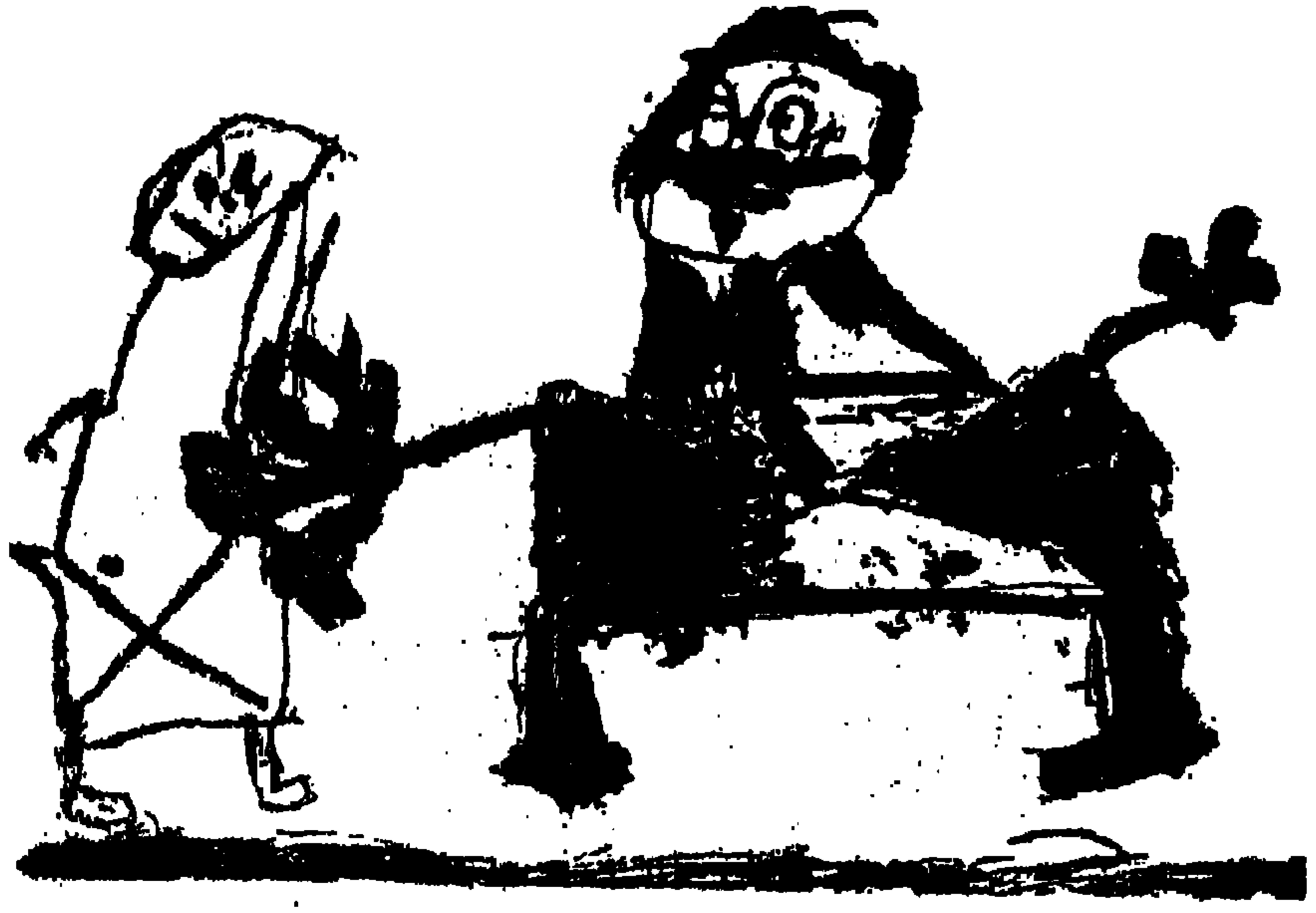
على أن ذلك لا يعنى الاعتماد على الرسوم الحرة التلقائية ، أو على الرسوم عموما بمفردها فى جميع الأحوال ، كأداة للتشخيص والتنبؤ ، وإنما تجدر الإشارة إلى أن التفسير السيكولوجى للرموز الشكلية المتضمنة فى رسم الطفل ، يجب أن يتم فى إطار نسق متكامل من المعلومات والبيانات التى يتم تجميعها من مصادر متعددة عن ظروف الطفل البيئية الاجتماعية والنفسية ، وفى ضوء مؤشرات وسائل التشخيص الأخرى ، كتاريخ الحالة والاختبارات النفسية ، سعيا إلى التحقق من مصداقية البيانات والتفسيرات وتكاملها ، ومن ثم فإن استخدامات الرسوم سواء المقننة أم الحرة كأداة تشخيصية لا يجب أن تتم بمعزل عن مصادر المعلومات الأخرى عن الطفل .

شكل (١٦٧) الحدث بين أخته وزعيم العصابة .

الحدث يقف باكيا حائرا ما بين أخته وزعيم العصابة ، تعبيرا عن حالة الضياع والصراع التى يعيشها ، تتجاذبه قوتان أخته - إلى اليمين - التى ترمز إلى اسرته المتصدعة ، وزعيم العصابة الذى استدرجه إلى طريق الانحراف .

شكل (١٦٨) " كبسه "

يبدو فى يمين الرسم شكلا لسيارة مفككة الأجزاء ، بينما يتوسط الصورة زعيم العصابة بقبضته الضخمة وحلقة مفاتيحه يدرب مجموعة من الصبية فى منتصف الليل على سرقة السيارات - لاحظ النقاط السوداء أعلى الرسم إشارة للنجوم - وفجأة يحضر أحد المخبرين - إلى يسار الرسم - فى " كبسه " على حد قول الحدث . وتدور معركة بينه وزعيم العصابة وصبيته . وقد رسم الطفل نفسه أسفل الرسم . ويبدو كأنما تتنازعه رغبتان ، إحداهما رغبة فى الفرار والهرب من الموقف ، والأخرى المشاركة فى المعركة خوفا من زعيم العصابة .



شكل (١٦٩) المخبر .

لاحظ الخطوط والتفاصيل المؤكدة لهيئة المخبر – إلى اليمين – والمبالغة فى حجمه وذراعيه ويديه ، حيث تشغل هيئته أكثر من ثلثى حيز ورقة الرسم . بينما رسم الحدث نفسه بخطوط ضعيفة ، وهيئة إجمالية بسيطة بدون أذرع ، تعبيرا عن ضعفه وقله حيلته ، مقابل تأكيد قوة المخبر وسيطرته .

شكل (١٧٠) الحدث وزعيم العصابة .

تشير الأشكال المرسومة – من اليمين إلى اليسار – إلى زعيم العصابة بحجمه الكبير وعينيه المخيفتين ، ويده الضخمة – دلالة على الباس والبطش – وقد تدلت منها حلقة مفاتيح ، ثم الحدث نفسه يتبعه " عفريت أسود " – على حد قوله ، يريد أن يفتك به . أما البقعة السوداء أعلى الرسم فترمز إلى قنبلة يدفع بها تجاه زعيم العصابة ، كما يرمز المستطيل إلى المنازل التى يطل الأطفال من نوافذها يتابعون المشهد . ويعكس الرسم حالة الرعب والفزع التى يعيشها الحدث ، فزعيم العصابة من أمامه وشبحه من خلفه . كما يعكس كراهية الحدث له ورغبته الدفينة فى التخلص منه ، وشعوره بالوحدة والضياع وفقدان الحماية الأسرية . (الأشكال من : ١٦٧ – ١٧٠ مأخوذة من : عايدة عبد الحميد ، ١٩٧٢) .

جـ : الرسوم المدرسية

يقصد بالرسوم المدرسية تلك الرسوم التى ينتجها الطفل تحت إشراف معلم الفن وتوجيهه ، أثناء تعريضه للبرامج والنشاطات المدرسية المحققة لأغراض العملية التى يطلق عليها " التربية عن طريق الفن ، أو " التربية الفنية " ، سواء حدد المعلم للطفل موضوع الرسم وتعليماته ، وخاماته وأدواته وزمن التعبير ، أم ترك له بعض الحرية فى هذه الجوانب . وتتميز هذه الفئة من الرسوم عن الرسوم المقننة والرسوم الحرة بأن الطفل يقوم بإنتاجها استجابة لتعليمات المعلم ، وتحت إشرافه ، كما تخضع لتقويماته .

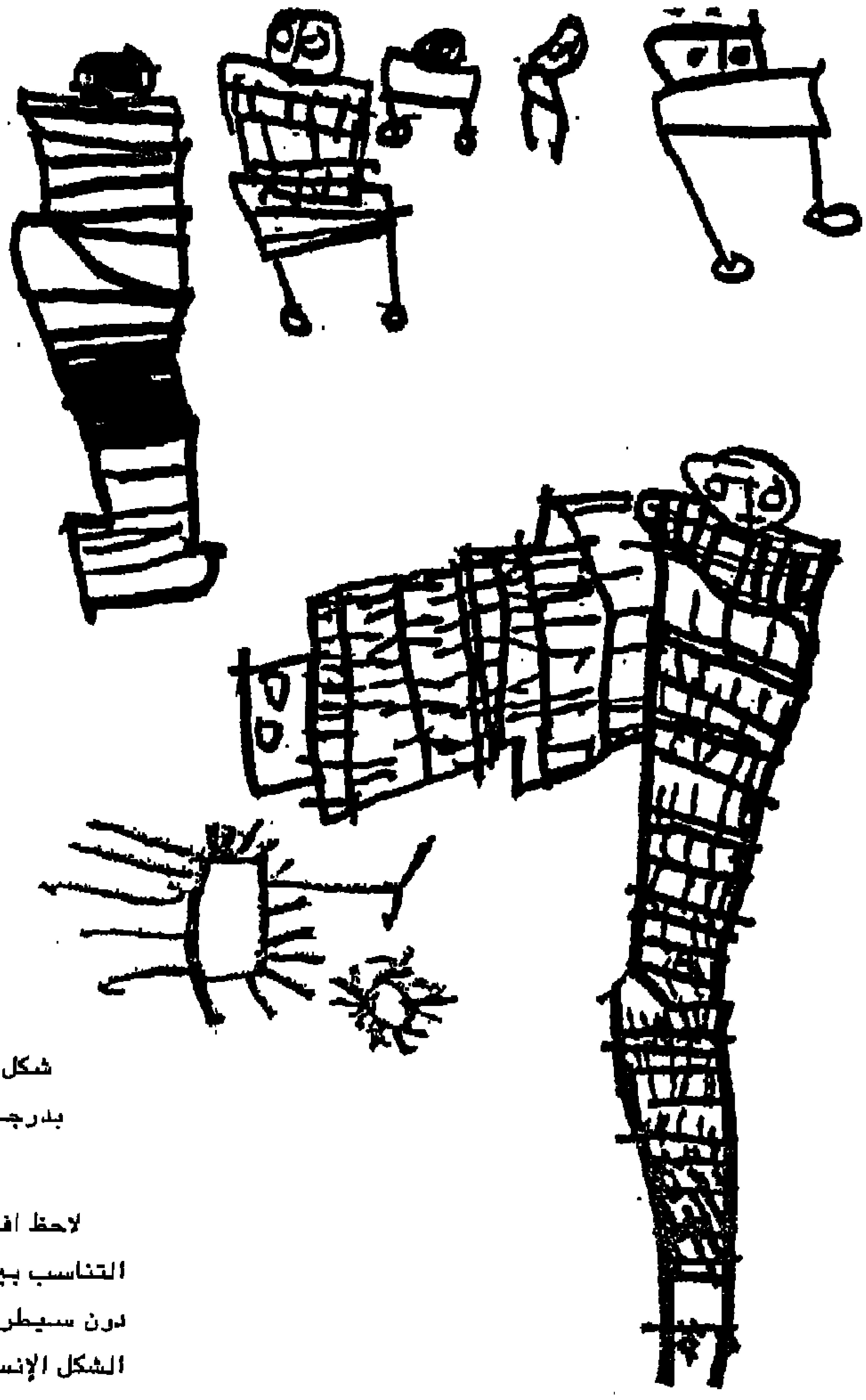
ومع أن معلم الفن ليس إخصائيا نفسيا أو معالجا بالفن ، إلا أن ذلك لا يحول دون أن يكون معالجا فى تدريسه Teaching Therapist، وأن يكون على بصيرة بما تتضمنه رسوم أطفاله من معان ، وما تعكسه رموزهم الشكلية من دلالات قد تكون مؤشرا على بعض مظاهر الشذوذ أو غير العادية Abnormality من قبيل الإضطرابات العصابية ، كالقلق والاكتئاب ، واضطرابات الشخصية التى تعكس عدم التوافق الاجتماعى للطفل مع بيئته مثل الخجل والانطواء ، والعدوانية والجناح ، ومن قبيل الإعاقات المختلفة كالتخلف العقلى .

وتنعكس هذه الإضطرابات فى رسوم الطفل من خلال مظاهر معينة بدرجات متفاوتة ، كما أن هذه المظاهر قد تبدو بصورة مؤقتة ، وحينئذ ربما تشير إلى تأثيرات سلبية لظروف اجتماعية أو مدرسية طارئة أو عارضة بالنسبة للطفل ، ومن ثم تزول بزوالها ، أما إذا نزع الطفل إلى تكرير هذه المظاهر فى رسومه بصفة ثابتة مستمرة ، فإنها تشير إلى اضطراب ما له جذوره وتراكماته فى بيئة الطفل ، وداخل كيانه النفسى ، ويكون لها مدلولاتها ومعانيها الرمزية ، مما يستلزم إتخاذ السبل الكفيلة لتقصى أسباب هذا الإضطراب وعلاجها ، ويستلزم هذا بالطبع تعاون معلم الفن مع بعض الإخصائيين والخبراء الآخرين ، سواء داخل المدرسة - كالإخصائى النفسى المدرسى والإخصائى الاجتماعى - أو خارج المدرسة ، كالطبيب النفسى بالوحدات الصحية المدرسية ، وذلك للتحقق من صحة توقعاته عن طريق مصادر جمع البيانات الأخرى ، وتحليل هذه المظاهر الدالة على الاضطراب فى إطار الخلفية البيئية الاجتماعية للطفل وخبراته السابقة وحالته الراهنة .

وهكذا يمكن لمعلم الفن معرفة الكثير عن الأطفال من خلال إنتاجهم الفنى : كالرسم والتصوير، ولعله من المفيد أن نضرب بعض الأمثلة لمظاهر غير العادية ، كما تبدو فى الرسوم .

أ- من امثلة المظاهر التى قد يستدل منها على التخلف العقلى - مالم توجد معوقات أخرى - مايلى :

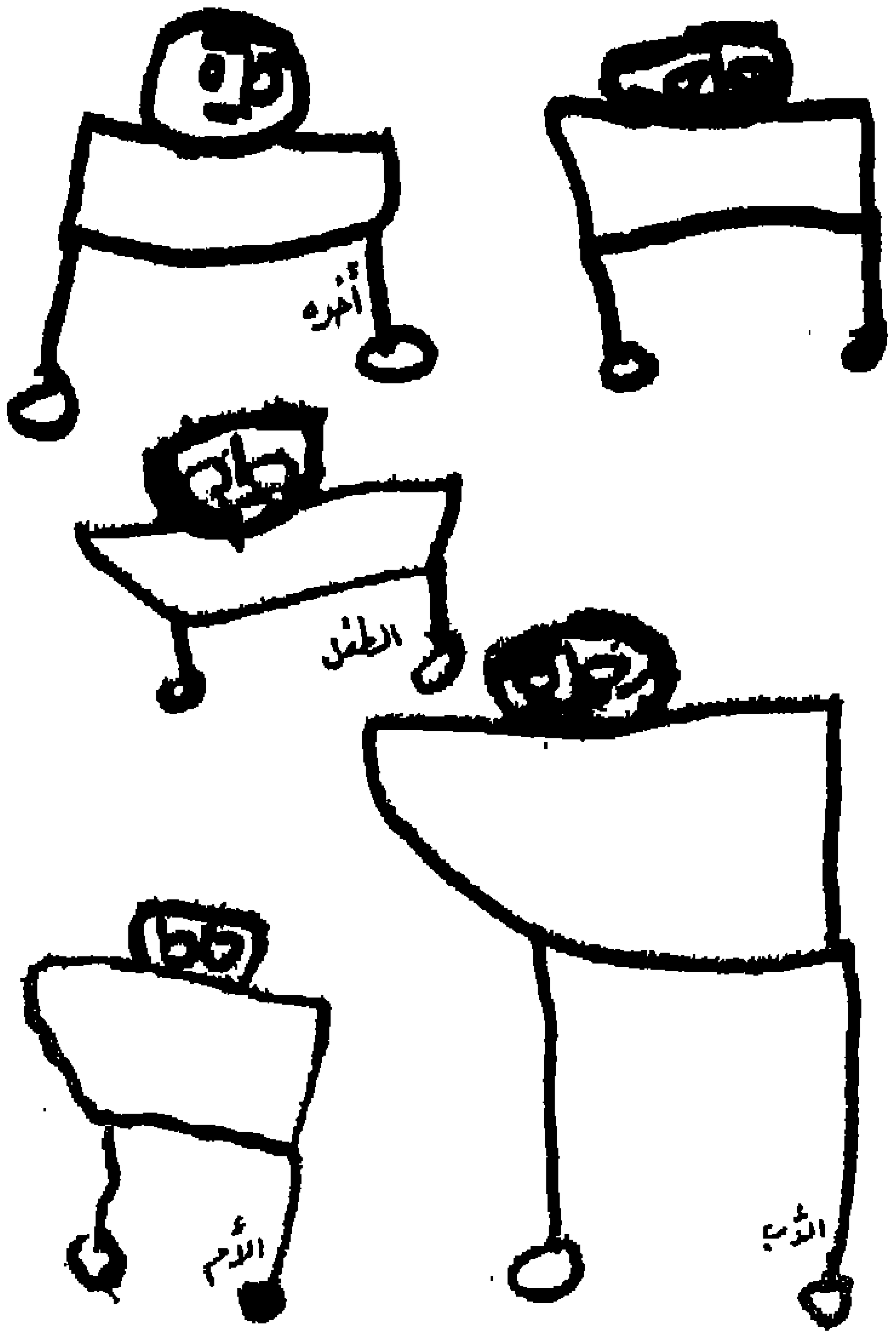
- عدم إحكام العلاقات بين الأشكال المرسومة ، أو أجزاء الشكل الواحد ، وعدم ربط الأشكال ببيئاتها .



شكل (١٧١) صديقى . رسم ذكر متخلف عقليا بدرجة متوسطة (نمط مغولى) ، عمره الزمنى ثلاثة عشر عاما .

لاحظ افتقار الأشكال المرسومة إلى التفاصيل ، وإلى التناسب بين أجزائها ، والتكرار لمجرد حشو حيز الورقة دون سيطرة أو إحكام . وكذلك استحواذ فكرة تقسيم الشكل الإنسانى بالخطوط الأفقية والرأسية بطريقة آلية رتيبة .

- افتقار الأشكال المرسومة إلى التناسب بين أجزائها .
- التكرير الآلى المستمر لبعض الخطوط والأشكال المحفوظة دون تكييفها بحسب طبيعة الموضوع .
- ضحالة تفاصيل الأشكال المرسومة ، والتأكيد أحيانا على تفصيلات غير مهمة .
- تشتت الأفكار ، وعدم تركيز الإنتباه والاندفاعية ، والتحول من فكرة إلى أخرى دون أناة أو تمهل ، لذا نجد الرسوم يغلب عليها التشويش عموما ، وقد يتناول الطفل فى الرسم الواحد موضوعات متباينة ، وأفكاراً غير مترابطة .
- الأشكال المرسومة أقرب إلى الجمود والثبات والانفصال عن بعضها البعض ، منها إلى المثول فى الحركة والتفاعل .



شكل (١٧٢) الأسرة .

رسم آخر للطفل صاحب الشكل (١٧١)

ويلاحظ فيه التكرار الآلي للخطوط والأشكال ، وضحالة التفاصيل ، وعدم تمايز الأشكال المرسومة ، وحذف الأذرع والأيدي تماما .

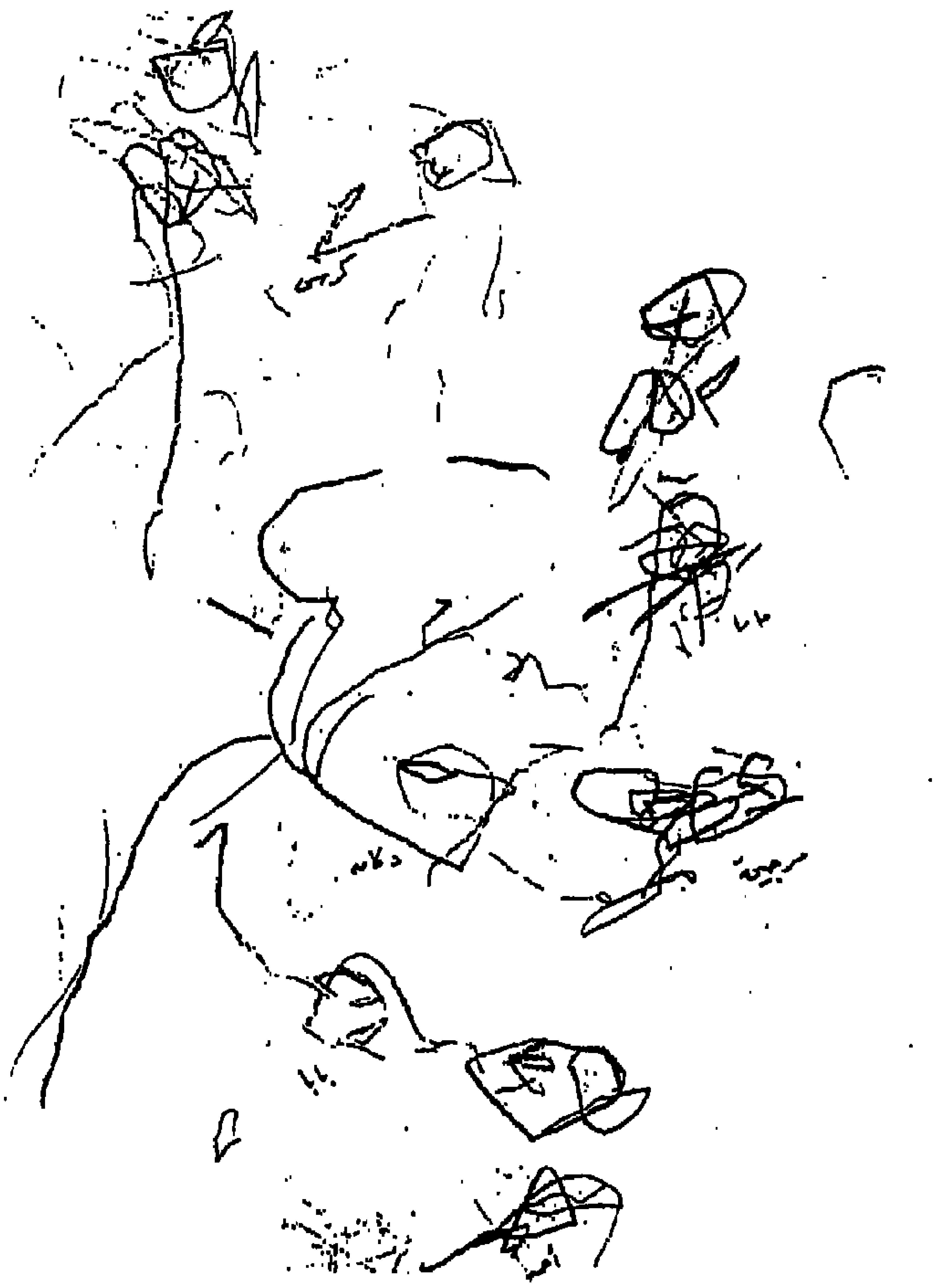
- التكلف والافتعال حيث تبدو الرسوم أقرب إلى رسوم الكاريكاتير ، تفتقر خطوطها إلى الضبط ، وقد يلجأ الطفل إلى تشويهها بعد الإنتهاء منها ، بتسويدها والشخبطة عليها .
- التحريف الملحوظ في الأشكال ، والتركيز على بعض أجزائها دون بقية الأجزاء ، ربما بإعادة التأكيد على خطوطها عدة مرات ، أو بإضافة تفصيلات دقيقة جدا رغم عدم أهميتها .

ب- ومن المظاهر الدالة على الميل إلى العزلة والانطواء :

- تصغير حجم الوحدات المرسومة .
- انعزال الوحدات المرسومة ، وعدم ترابطها والتفاعل فيما بينها .
- قصر الرسم على إحدى مناطق ورقة الرسم ، دون السيطره على الحيز المتاح .
- فقدان التنظيم .
- النزعة إلى عدم إنهاء الرسم أو إكماله .
- وضع الوحدات المرسومة - كلها أو بعضها - داخل أطر منفصلة ، حيث يبدو كل منها كما لو كان داخل حيز خاص ، أو له عالم مستقل بذاته .

جـ - ومـن المظاهـر الدالـة علـي العدوانية :

- استطالة الأذرع وضخامة الأيدى والمبالغة فى حجم الفم والتأكيد على الأسنان ، بالنسبة للأشكال الإنسانية .
- الخطوط القوية الصريحة والمتقطعة .
- استخدام الخطوط المستقيمة وذات الزوايا الحادة فى مواضع الخطوط المنحنية واللينة.
- عدم السيطرة علي الحيز بحيث يمكن أن تتجاوز خطوط الرسم حدود الورقة .
- النزوع إلى رسم موضوعات ذات طابع حركى عنيف ، وشيوع وحدات مثل الحراب والخناجر والمقصات والسكاكين والأسلحة .



شكل (١٧٣) رسم لمتخلفة عقليا بدرجة شديدة ، عمرها الزمنى أربعة عشر عاماً ، تعانى من اضطرابات فى الحركه والنطق والكلام .

الرسم أقرب إلى الشخبطات العشوائية ، والرموز المسماة التى ينتجها الطفل العادى مابين ٢و٤ أعوام . لاحظ تأثير التخلف العقلي على العمر الفنى ، وتأثير الاضطراب الحركي على خطوط الرسم .

د - ومـن المظاهـر الدالـة علـى القلق :

- التحريف فى الوحدات المرسومة وتشويهها .
- استخدام التظليل والمحو الزائدين .
- رسم الأشكال بخطوط متقطعة سميكة أو ثقيلة الدرجة .
- جمود الوحدات المرسومة .
- رسم الأذرع مرفوعة لأعلى أو محنية متجهة إلي الداخل بالنسبه للأشكال الإنسانية .

ثالثا : قائمة تحليل خصائص الرسم

أصبحت الرسوم موضوعا للدراسة المنهجية العلمية شأنها فى ذلك شأن أية ظاهرة يتناولها الباحثون بالفحص والتحليل ، بهدف الكشف عن علاقتها بمختلف المتغيرات الشخصية ، والثقافية ، والبيئية الأسرية والمدرسية .. وغيرها . وقد يكون من المفيد - استكمالا لموضوع هذا الكتاب - عرض مثال لإحدى الأدوات المستخدمة فى هذا الصدد .

وقد أعد المؤلف (١٩٨٧) هذه القائمة بعد مراجعته لعدة أدوات من بينها : استمارة تحليل رسوم المراهقين التى أعدها أحمد عبد العزيز سلامة ومصطفى عبد العزيز (مصطفى عبد العزيز ، ١٩٧٣) ، واستمارة تحليل رسوم الأطفال (عبد المطلب القريطى ، ١٩٧٦) ، ودليل تحليل رسوم البنين والبنات فى المرحلة الإعدادية (عبلة حنفى ، ١٩٧٩) ، بالإضافة إلى الاسترشاد ببعض المظاهر التى يعتد بها فى تحليل استجابات المفحوصين على اختبارات الرسم الإسقاطى ، كاختبار رسم المنزل والشجرة والشخص "HTP" ، ورسم أسرة "DAF" ، ورسم أسرة نشطة "KFD" ، وغيرها مما سبق عرضه فى الفصل الخامس من هذا الكتاب .

وتستهدف القائمة تحديد خصائص الرسم كما تبدو من خلال العناصر القابلة للملاحظة ، والكيفيات التى تنظم بها هذه العناصر والأشكال فى الفراغ . ويقصد بخصائص الرسم الصفات البصرية للأشكال المرسومة من حيث هيئاتها العامة ومدى تنوع فئاتها ونسبها وتفاصيلها ، وحركتها وتفاعلها ، وتنظيمها ، وأبعاد الرسم وخلفيته ومشاهده ، وما يترتب علي ذلك كله من مظاهر ، بالإضافة إلي تقنية الرسم .

وتصلح هذه القائمة لتحليل الرسوم المنتجة باستخدام أقلام الرصاص أو أية أداة خطية أخرى ، وليس باستخدام الألوان ، نظرا لما يستلزمه استخدام اللون من إضافة بنود أخرى خاصة به . وقد تم تقنينها علي رسوم تلاميذ المرحلة الإعدادية وإن كان من الممكن تطبيقها على رسوم عينات أخرى من التلاميذ ممن هم دون هذه المرحلة - أو أعلى منها - فى حالة التحقق من الشروط القياسية اللازمة لاستخدامها . كما أنها قابلة لاستيعاب بعض بنود التحليل الأخرى التى يمكن أن تغطى جوانب مختلفة فى الرسم تبعا للأهداف المتوخاة من إجراء التحليل .

وصف القائمة :

تتكون القائمة من ١٥ بندا تغطى الرسم من ثلاثة جوانب هى :

١ - وصف الأشكال المرسومة من حيث : فئاتها ، هيئتها العامة ، نسبها ، تفاصيلها ، حركتها ، تفاعلها ونوع الجنس الماثل فى الرسم .

٢ - تنظيم الأشكال المرسومة والمظاهر الناتجة عنه من حيث : وضع الأشكال ، أبعاد الرسم ، خلفية الرسم ، التعبير عن الموضوع ، مشاهد الرسم ، مدى شيوع بعض لزمات الأطفال فى الرسم .

٣ - تقنية الرسم من حيث : الضغط على خطوط الرسم ، واتصال خطوط الرسم .

وتشمل بنود التحليل فى هذه الجوانب جميعا ٥٠ مفردة ، وتعد المفردات المتضمنة فى كل بند احتمالات أو فئات تصنيفية ، يقع الرسم موضع التحليل فى إحداها دون بقية الفئات ، وذلك تبعا للطابع الغالب على الرسم ، ووفقا لمحددات ذلك البند . وتتراوح هذه الاحتمالات أو الفئات التصنيفية بين فئتين وتسع فئات .

وفيما يلى وصف لبنود القائمة ومفرادتها :

أولا : وصف الأشكال المرسومة :

١ - **فئات الأشكال المرسومة** : يقصد بها مدى تنوع الفئات التى تنتمى إليها الأشكال المرسومة واختلافها (إنسان ، أشجار ، حيوان ، طيور ، أزهار ، أدوات لعب ... إلخ) وذلك بحسب التعليمات المعطاة لرسم الموضوع ، أو ما يفترض أنه يرتبط بهذا الموضوع من أشكال وعناصر . ويتضمن هذا البند مفردتين هما :

أ - الرسم يتضمن فئات مختلفة ومتنوعة .

ب - الرسم يتضمن فئات محددة مكررة .

حيث يُصنَّف الرسم إلى الفئة "أ" إذا تضمن ثلاث فئات مختلفة فأكثر من الأشكال ، وإلى الفئة "ب" إذا كان عدد الفئات دون ذلك .

٢ - **الهيئة العامة للأشكال المرسومة** : يقصد بها الطابع المميز للأشكال ، والصورة العامة للعناصر المرسومة ، هل تمثل نسق هذه الأشكال كما هى عليه فى الطبيعة والواقع ، أم يغلب عليها الطابع الهندسى ؟ أم أنها تتضمن خليطا من الخطوط والهيئات الطبيعية والهندسية معا ؟ ويصنف الرسم طبقا لهذا البند إلى إحدى الفئات التالية :

أ - هيئة طبيعية واقعية .

ب - هيئة شبه واقعية .

جـ - هيئة هندسية مجردة .

٣ - **نسب الأشكال المرسومة** : يقيس هذا البند مدى التناسب بين الأجزاء المكونة لكل شكل من الأشكال المرسومة ، ومدى اهتمام صاحب الرسم برسم الأشكال تبعا لنسبها الطبيعية ، أو بالتحريف فى هذه النسب عن طريق التكبير أو الأطالة أو التصغير فى بعض أجزاء الأشكال التى يرسمها دون غيرها .

ويصنف الرسم تبعا لهذا البند إلى إحدى الفئتين التاليتين :

أ - الأشكال ذات نسب طبيعية .

ب - الأشكال ذات نسب محرفة .

٤ - **تفاصيل الأشكال** : يقصد بها عناية المفحوص بإبراز جميع التفاصيل الأساسية والمظاهر والملامح المميزة للأشكال ، أو عدم اهتمامه كلية بهذه التفاصيل والتركيز على الخطوط الأساسية العامة للأشكال . ومن الأفراد من يلجأ إلى التوسط فى تضمين التفاصيل فى الرسم حيث يهتم بإظهار تفاصيل بعض الأشكال دون غيرها أو يُضَمّن جميع الأشكال بعض تفاصيلها دون بعضها الآخر ، ومن ثم فإن الفئات التصنيفية فى هذا البند هى :

أ - الأشكال ذات طابع تحليلى (كثيرة التفاصيل) .

ب - الأشكال متوسطة التفاصيل .

جـ - الأشكال ذات طابع إجمالى (قليلة التفاصيل) .

٥ - **حركة الأشكال المرسومة** : يقيس هذا البند الحيوية والنشاط اللتان يُضفيهما المفحوص على ما يرسمه من أشكال ، حيث يُصنّف الرسم إلى فئة واحدة مما يلى :

أ - غالبية الأشكال ماثلة فى الحركة .

ب - غالبية الأشكال ساكنة أو جامدة .

٦ - **تفاعل الأشكال المرسومة** : يقصد بالتفاعل اتصال شكلين أو أكثر من الأشكال المرسومة فى علاقة دالة بصريا على فعل ، أو معبرة عن حدث له صلة بموضوع الرسم . ومن ثم يُصنّف الرسم تبعا لهذا البند إلى :

أ - الأشكال يغلب عليها الترابط والتفاعل .

ب - الأشكال يغلب عليها العزل والتفكك .

٧ - **نوع الجنس الماثل في الرسم** : يتناول هذا البند الكشف عن نوع الجنس الذى يميل صاحب الرسم إلى إبرازه فى الرسم ، ومدى ميله إلى تغليب جنسه على الجنس الآخر فى التعبير ، وإلى الكشف عن مدى تمييزه بالرسم بين الجنسين .ومن الدلائل التى تساعد فى الحكم على نوع الجنس البادى فى الرسم من الناحية البصرية : إبراز المفحوص للمظاهر الجسمية المميزة للذكورة أو الأنوثة ، أو نوع الملابس ، أو هما معا ، وفى بعض الحالات قد تتشابه الهيئات الإنسانية فى الرسم إلا أن المفحوص قد ينبئ عن نوع الجنس باستخدام الكتابة مثل رجل ، بنت ، أحمد ، أنا ...إلخ ، كما قد يكون العمل الذى يؤديه الشخص المرسوم دالاً على نوع جنسه فى بعض الأحيان :

ويقع الرسم موضع التحليل فى هذا البند فى إحدى الفئات التالية :

أ - ذكور فقط　　　　ب - إناث فقط

جـ - الجنسان معا　　　　د - نوع الجنس غير مميز

هـ - الرسم لا يتضمن أشكالاً آدمية .

ثانيا : تنظيم الأشكال المرسومة والمظاهر الناتجة عنه :

٨ - **وضع الأشكال المرسومة في الفراغ** : يتناول هذا البند الكيفية التى ينظم بها المفحوص الأشكال والعناصر المرسومة فى صفحة الرسم ، وطريقة استغلاله لهذا الفراغ . ويمكن أن يقع الرسم موضع التحليل فى إحدى الفئات التالية :

أ - تتركز الأشكال على الحافة السفلى لورقة الرسم .

ب - تتركز الأشكال فى أعلى ورقة الرسم .

جـ - تتركز الأشكال فى وسط ورقة الرسم .

د - تتركز الأشكال فى أحد أركان ورقة الرسم .

هـ - تتوزع الأشكال بتعادل فى حيز ورقة الرسم .

٩ - أبعاد الرسم : يتناول هذا البند مدى تمثيل صاحب الرسم للمدركات أو الأشكال التى يرسمها فى الفراغ ، ومدى إيحائه بالعمق أو البعد الثالث فى الرسم ، فالرسم قد يكون ذا ثلاثة أبعاد ، أو ذا بعدين (مسطحا) ، وقد يجمع بين التسطيح والإيحاء بالعمق .

والرسم ذو الثلاثة أبعاد يمكن التعرف عليه إذا كان المفحوص قد استعان فى رسمه بطريقة واحدة للإيحاء بالعمق أو عدة طرق معا مما يلى :

- *وضع الأشكال* - كالأشخاص والمبانى مثلا - فى مسطح الصورة على أبعاد ، أو سطوح مختلفة ترتفع كلما تباعدت ، وتنحدر كلما اقتربت .

- *التدرج فى الحجم* : فالأشكال القريبة تبدو هيئاتها أكبر حجما من الأشكال البعيدة .

- *التراكب* : فالأشكال كلما قُربت تغطى بعضا من الأشكال الأبعد منها .

- *التفاصيل المتناقصة* : فدرجة وضوح تفاصيل الأشكال تتناقص كلما تباعدت من حيث أوضاعها المكانية فى الفراغ ، حتى تتلاشى هذه التفاصيل تماما .

- *المنظور الهندسى* : حيث تقع خطوط الشكل المرسوم ، أو الأشكال جميعا على نقاط مختلفة بحسب مواقعها من مستوى النظر ومدى قربها أو بعدها عن العين .

- *الأضواء والظلال* : أى الاستعانة بالدرجات الفاتحة والقاتمة لإبرازالأشكال المرسومة ، بحسب وضعها بالنسبة لمصدر الضوء أو زاويته .

أما الرسم ذو البعدين فهو الذى لا يستخدم صاحبه فيه أية طريقة من الطرق السابقة ، فيبدو سطح الصورة مستوياً ، والأشكال جميعا مفرودة ، دون أية دلالة من دلالات الحجم أو العمق فيها .

وقد يجمع الرسم - فى الحالة الثالثة - بين الإيحاء بالعمق والتسطيح ، حيث تكون بعض أشكاله ذات ثلاثة أبعاد وبعضها الآخر مسطحا ، ومن ثم يصّنف الرسم موضع التحليل تبعا لهذا البند إلى واحدة من الفئات التالية :

أ - الرسم ذو بعدين (مسطح) .

ب - الرسم ذو ثلاثة أبعاد .

جـ - الرسم خليط من الأشكال المسطحة أو المنظورية .

١٠- **خلفية الرسم** : يتناول هذا البند إظهار المفحوص للأشياء المحيطة بالأشكال المرسومة أو عدم إظهارها ، وقد يعكس هذا البند - بالإضافة إلى البند السابق " أبعاد الرسم " - المفهوم المكانى لدى صاحب الرسم ، ومدى وعيه بالمثيرات الإدراكية داخل بيئاتها ، وسيطرته على الحيز أو الفراغ . ويصّنف الرسم فى هذا البند إلى واحدة من الفئتين التاليتين :

أ - الأشكال المرسومة ذات خلفية .

ب - الأشكال المرسومة بدون خلفية .

١١- التعبير عن الموضوع : يستهدف هذا البند تحديد مقدرة المفحوص التعبيرية عن أحداث موضوع الرسم ، فإذا ما كانت الأشكال المرسومة مرتبطة بموضوع الرسم ، وعلى درجة من التفاعل بحيث تعكس أحداثه ، ومن ثم يستطيع الرائى التعرف عليه أو التنبؤ به ، يكون المفحوص قد مثّل الموضوع وعَبر عنه . أما إذا اختلط تنبؤ الرائى بالموضوع بموضوعات أخرى ، لوجود أشكال أو أحداث غير مرتبطة به - أو متداخله معه - فالرسم حينئذ يكون موحيا بالموضوع . وإذا كانت جميع الأشكال المرسومة غير مرتبطة بالموضوع أو لا تعكس أحداثه ، فإنه يعد غير معبر عن الموضوع ولا موحياً به .

ومن ثم فإن الاحتمالات التصنيفية للرسم فى هذا البند هى :

أ - الرسم يمثّل الموضوع ويعبر عنه .

ب - الرسم يوحى بالموضوع .

جـ - الرسم لا يعبر عن الموضوع ولا يوحى به .

١٢- مشاهد الرسم : يختص هذا البند بالرسوم المعبرة فقط عن الموضوع أو الموحية به ، وينصبُّ التحليل هنا على عدد المشاهد (المناظر) التى يُضَمِّنها المفحوص رسمه للموضوع ، هل هى مشهد واحد أم عدة مشاهد ؟ وربما تعطينا هذه النقطة فكرة عن مدى التفتح الإدراكى أو مدى ثراء الخبرات الإدراكية لدى المفحوص بموضوع الرسم ، أو تركيزه على مشهد بعينه دون بقية المشاهد وتشمل فئات التحليل فى هذا البند ما يلى :

أ - الرسم يتضمن مشهداً واحداً .

ب - الرسم يتضمن عدة مشاهد .

١٣- مدي شيوع بعض لزمات الأطفال في الرسم : يهدف هذا البند إلى الكشف عن وجود بعض خصائص التعبير الفنى المميزة للأطفال فى الرسم . ولهذا البند أهمية خاصة بالنسبة لتحليل رسوم بعض الأشخاص ممن تزيد أعمارهم الزمنية عن ١٢ عاما ، لأن وجود مثل هذه الخصائص فى رسومهم يُستَدل بها على تأخرْ نموهم الفنى والإدراكى ، إذ تؤكد نتائج الدراسات أن الرسم فيما بعد هذه السن تغلب عليه النزعة الطبيعية والواقعية ، تبعا لتدرج النمو الفنى والإدراكى والنضج العقلى الذى لا تتفق معه هذه الخصائص . كما أن لشيوع هذه اللزمات أو الخصائص كثيراً من الدلالات النفسية التى تختلف من لزمة إلى أخرى كالتصغير ، والمبالغة والحذف وغيرها . ويتناول التحليل فى هذا البند مدى ظهور اللزمات التالية :

أ - *المبالغة* : وتبدو فى عدم التناسب بين الأجزاء المكونة للشكل الواحد ، - كالرأس أو الذراع مثلا بالنسبة لبعض أجزاء جسم الإنسان - كما تبدو أحيانا فى اختلال التناسب بين هيئات الأشكال المرسومة بالنسبة لبعضها البعض .

ب - *الحذف* : ويبدو فى عدم اكتمال هيئات بعض أجزاء الأشكال المرسومة أو جميعها، حيث تظهر فى الرسم وقد أُلغيت بعض أجزائها .

جـ - *الوضع المثالى* : ويبدو فى رسم الشكل أو الأشكال جميعا من زوايا مختلفة فى وقت واحد ، ومن أمثلته أن يظهر شكل الأنسان وقد رُسِم الوجه والأقدام من الوضع الجانبى ، والعينان والصدر والجذع من الوضع الأمامى .

د- *الشفافية* : وتظهر من خلال لجوء صاحب الرسم إلى إظهار المحتويات المستترة خلف سطوح الأشكال التى لا يمكن رؤيتها بصريا ، فتبدو بعض الأشكال المرسومة أو جميعها شفافة .

هـ - *التصغير* : وهو التقليل من أحجام الأشكال المرسومة بحيث تبدو صغيرة بالنسبة لفراغ ورقة الرسم .

و - *التسطيح* : ويعنى ظهور شكل ما، أو الأشكال المرسومة جميعا خالية من البعد الثالث .

ز - *التكرار* : ويعنى لجوء صاحب الرسم إلى ترديد هيئة شكلية معينة لكل فئة من فئات الأشكال التى يرسمها فى الرسم دون تغيير ، أو تكييف لخصائصها الشكلية البصرية بحسب أوضاعها أو علاقاتها بالأشكال الأخرى ، أو ما يقتضيه تفردها وخصوصيتها . فالطيور جميعا ، أو الأشجار جميعا مثلا ذات نمط ثابت متكرر .

ر - *خصائص أخرى* : كالجمع بين الكتابة (اللغة اللفظية) والرسم ، والتصفيف ؛ أى رص الأشكال على هيئة صفوف فى ورقة الرسم ، والآلية ، وإتلاف الرسم بعد الانتهاء منه .

ل - *أما الفئة الأخيرة فى هذا البند* فهى عدم وجود أية لزمات لرسوم الطفل فى الرسم موضع التحليل .

ثالثا - : تقنية الرسم :

١٤- **الضغط علي خطوط الرسم** : يتناول هذا البند درجة الضغط علي القلم الرصاص وما يترتب عليها من قوة أو ضعف فى خطوط الرسم ، وقد يكون ذلك مؤشرا علي الطاقة الانفعالية لدى صاحب الرسم ، وتأكيده على مواضع أو أشكال أو أجزاء معينة فى الرسم دون غيرها .

ويُصنّف الرسم تبعا لهذا البند إلى إحدى الفئات التالية :

أ - خطوط الرسم قوية واضحة .

ب - خطوط الرسم ضعيفة باهتة .

جـ - خطوط الرسم متباينة الدرجة .

١٥- **اتصال خطوط الرسم** : ينصب هذا البند على معرفة مدى اتصال الخطوط المستخدمة فى الرسم حيث يتضمن ثلاث فئات هى :

أ - خطوط الرسم متصلة .

ب- خطوط الرسم متقطعة .

جـ- خطوط الرسم خليط من الخطوط المتصلة والمتقطعة .

صدق القائمة :

عرض الباحث الصورة المبدئية لقائمة تحليل الرسوم على مجموعة من ثمانية محكمين منهم ستة متخصصين في مختلف فروع علم النفس ، وإثنان من المتخصصين فى التربية الفنية ، وذلك بهدف استطلاع رأى كل منهم منفردا فى مدى ملاءمة البنود التى اشتملت عليها ، وفئات التحليل فى كل بند للغرض الذى صممت من أجله ، وذلك علىٰ مقياس تقدير ثلاثى (مرتبط بدرجة كبيرة - مرتبط إلى حد ما - غير مرتبط) .

وأسفرت هذه الخطوة عن الإبقاء على البنود التى حظيت من المحكّمين بنسبة اتفاق ٧٥٪ على الأقل على أنها مرتبطة بدرجة كبيرة ، كما أسفرت هذه الخطوة أيضا عن إضافة عدة فئات جديدة اقترحها المحكّمون لبعض البنود هى :

- الفئة "ب" شبه واقعية للبند الثانى " الهيئة العامة للأشكال " .
- الفئة "بـ" الأشكال متوسطة التفاصيل للبند الرابع " تفاصيل الأشكال " .
- الفئات : التكرار ، خصائص أخرى ، ولا يوجد للبند الثالث عشر .

كما أسفرت أيضا عن إلغاء الفئة "جـ" أشكال لا صلة بينها من البند الثانى عشر لكونها متداخلة مع فئات البند السادس " تفاعل الأشكال " .

وقد عُرضَت القائمة بعد ذلك فى صورتها النهائية على اثنين من المحكّمين أنفسهم ولاقت اتفاقا كاملا على ما تضمنته من بنود ومفردات .

هذا .. وقد كشفت نتائج الدراسة التى قام بها المؤلف (١٩٨٧) عن فعالية القائمة فى التمييز بين رسوم كل من المستقلين والمعتمدين إدراكيا من تلاميذ المرحلة الإعدادية . وقد عرضنا لجانب من نتائج تلك الدراسة فى الفصل الرابع من هذا الكتاب .

ثبات القائمة :

يستلزم استخدام هذا النوع من الأدوات ضرورة توفر بعض الأدلة التى تفيد الاطمئنان لوجود درجة عالية من الموضوعية فى استخدامها ، بحيث يمكن لأكثر من باحث الاتفاق فيما بينهم بشأن ما يتوصلون إليه من نتائج تحليل مجموعة من الرسوم عن طريق القائمة إذا ما استخدمها كل منهم منفردا . ويعد ذلك مؤشراً جيدا على ما يسمى بثبات المصححين .

ومن ثم فقد لجأ المؤلف إلى حساب درجة الاتفاق بين تحليله لمجموعة رسوم (ن = ٢٣) لعينة من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ، وتحليل مصحح آخر للرسوم نفسها باستخدام القائمة ذاتها ، وتبين أن نسبة الاتفاق بين المؤلف والمصحح فى تحليل الرسوم وفقا للفئات التى ُصنفت إليها فى كل بند ، لا تقل عن ٧٨.٢٦٪ فى أى بند من بنود القائمة . ويوضح الجدول التالى نسب الاتفاق تبعا لفئات التحليل ببنود القائمة .

جدول يوضح التكرارات والنسب المئوية والفروق فيما بينها ، ودرجة الاتفاق فى تصحيح عينة من الرسوم (ن = ٢٣) بين المؤلف ومصحح آخر

البند	فئات التصنيف	المصحح		المؤلف		الفارق	درجة الاتفاق
		التكرار	٪	التكرار	٪		
١- فئات الأشكال	أ- مختلفة أو متنوعة	٢٢	٩٥,٦٥	٢١	٩١,٣٠	٠٤,٣٥	٩٥,٦٥
	ب- محددة أو مكررة	واحد	٠٤,٣٥	٢	٠٨,٧٠	٠٤,٣٥	٩٥,٦٥
٢- الهيئة العامة للأشكال	أ- طبيعة واقعية.	١١	٤٧,٨٢	٩	٣٩,١٣	٠٨,٦٩	٩١,٣١
	ب- شبه واقعية.	١٠	٤٣,٤٨	١٠	٤٣,٤٨	صفر	١٠٠
	جـ- هندسية مجردة .	٢	٠٨,٧٠	٤	١٧,٤٠	٠٨,٧٠	٩١,٣٠
٣- نسب الأشكال	أ- طبيعية .	١٤	٦٠,٨٧	١٠	٤٣,٤٨	١٧,٣٩	٨٢,٦١
	ب- محرفة .	٩	٣٩,١٣	١٣	٥٦,٥٢	١٧,٣٩	٨٢,٦١
٤- تفاصيل الأشكال	أ- تحليلية (كثيرة التفاصيل)	٥	٢١,٧٤	٥	٢١,٧٤	صفر	١٠٠
	ب- متوسطة التفاصيل	٨	٣٤,٧٨	٩	٣٩,١٣	٠٤,٣٥	٩٥,٦٥
	جـ- اجمالية (قليلة التفاصيل)	١٠	٤٣,٤٨	٩	٣٩,١٣	٠٤,٣٥	٩٥,٦٥
٥- حركة الأشكال	أ- غالبية الأشكال مائلة فى الحركة .	١٨	٧٨,٢٦	١٦	٦٩,٥٧	٠٨,٦٩	٩١,٣١
	ب- غالبية الأشكال ساكنة	٥	٢١,٧٤	٧	٣٠,٤٣	٠٨,٦٩	٩١,٣١
٦ - تفاعل الأشكال	أ- مترابطة توحى بالتفاعل	٢١	٩١,٣٠	١٧	٧٣,٩١	١٧,٠٩	٨٢,٩١
	ب- مفككة .	٢	٠٨,٧٠	٦	٢٦,٠٩	١٧,٣٩	٨٢,٦١
٧ - نوع الجنس المائل فى الرسم	أ- ذكور فقط .	١٣	٥٦,٥٢	١٤	٦٠,٨٧	٠٤,٣٥	٩٥,٦٥
	ب- أناث فقط .	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	١٠٠
	جـ- الجنسان معا .	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	١٠٠
	د- نوع الجنس غير مميز	٧	٣٠,٤٣	٦	٢٦,٠٩	٠٤,٣٥	٩٥,٦٥
	هـ- الرسم لا يتضمن أشكالا آدمية .	٣	١٣,٠٤	٣	١٣,٠٤	صفر	١٠٠
٨ - وضع الأشكال المرسومة فى فراغ ورقة الرسم	أ- تتركز على الحافة السفلى .	واحد	٠٤,٣٥	واحد	٠٤,٣٥	صفر	١٠٠
	ب- تقع الأشكال فى أعلى الورقة .	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	١٠٠

البند	الاحتمال	المصحح		المؤلف		الفارق	درجة الاتفاق
		التكرار	٪	التكرار	٪		
	جـ- تتركز في وسط الورقة .	واحد	٠٤.٣٥	واحد	٠٤.٣٥	صفر	١٠٠
	د- تتركز على أحد الأركان .	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	١٠٠
	هـ- تتوزع بتعادل في الفراغ .	٢١	٩١.٣٠	٢١	٩١.٣٠	صفر	١٠٠
٩ - أبعاد الرسم	أ- الرسم ذو بعدين (مسطح) .	٣	١٣.٠٤	٣	١٣.٠٤	صفر	١٠٠
	ب- الرسم ذو ثلاثة أبعاد (منظوري) .	٨	٣٤.٧٨	٧	٣٠.٤٣	٠٤.٣٥	٩٥.٦٥
	جـ- الرسم خليط من الأشكال المسطحة والمنظورية .	١٢	٥٢.١٧	١٣	٥٦.٥٢	٠٤.٣٥	٩٥.٦٥
١٠ - خلفية الرسم	أ- الأشكال المرسومة ذات خلفية	١٨	٧٨ ٢٦	١٧	٧٣.٩١	٠٤.٣٥	٩٥.٦٥
	ب- الأشكال المرسومة بدون خلفية	٥	٢١ ٧٤	٦	٢٦.٠٩	٠٤.٣٥	٩٥.٦٥
١١- التعبير عن الموضوع	أ- الرسم يمثل الموضوع ويعبر عنه .	١٦	٦٩.٥٧	١٥	٦٥.٢٢	٠٤.٣٥	٩٥.٦٥
	ب- الرسم يوحي بالموضوع .	٧	٣٠.٤٣	٧	٣٠.٤٣	صفر	١٠٠
	جـ- الرسم لايعبر عن الموضوع ولا يوحي به .	صفر	صفر	واحد	٠٤.٣٥	٠٤.٣٥	٩٥.٦٥
١٢- مشاهد الرسم	أ- الرسم يتضمن مشهدا واحد .	٨	٣٤.٧٨	٦	٢٦.٠٨	٠٨.٧٠	٩١.٣٠
	ب- الرسم يتضمن عدة مشاهد .	١٣	٥٦.٥٢	١٥	٦٥.٢٢	٠٨.٧٠	٩١.٣٠
١٣ - مدى شيوع بعض لزمات الأطفال في الرسم .	- المبالغة	٨	٣٤.٧٨	٦	٢٦.٠٩	٠٨.٦٩	٩١.٣١
	- الحذف	٥	٢١.٧٤	٥	٢١.٧٤	صفر	١٠٠
	- الوضع المثالي	٥	٢١.٧٤	٢	٠٨.٧٠	١٣.٠٤	٨٦.٩٦
	- الشفوف	٢	٠٨.٧٠	٢	٠٨.٧٠	صفر	١٠٠
	- التصغير	٣	١٣.٠٤	٣	١٣.٠٤	صفر	١٠٠

البند	الاحتمال	المصحح		الباحث		الفارق	درجة الاتفاق
		التكرار	٪	التكرار	٪		
	- التسطيح	٩	٣٩.١٣	١٤	٦٠.٨٧	٢١.٧٤	٧٨.٢٦
	- التكرار	٩	٣٩.١٣	١٢	٥٢.١٧	١٣.٠٤	٨٦.٩٦
	- خصائص أخرى	صفر	صفر	٢	٠٧.٨٠	٠٨.٧٠	٩١.٣٠
	- لا يوجد	٥	٢١.٧٤	٣	١٣.٠٤	٠٨.٧٠	٩١.٣٠
١٤- الضغط على خطوط الرسم	أ- خطوط الرسم قوية واضحة .	١٠	٤٣.٤٨	٨	٣٤.٧٨	٠٨.٧٠	٩١.٣٠
	ب- خطوط الرسم ضعيفة باهتة .	٤	١٧.٤٠	٥	٣١.٧٤	٠٤.٣٤	٩٥.٦٦
	جـ - خطوطالرسم متباينة الدرجة .	٩	٣٩.١٣	١٠	٤٣.٤٨	٠٤.٣٥	٩٥.٦٥
١٥- أتصال خطوط الرسم	أ- خطوط الرسم متصلة .	٢١	٩١.٣٠	٢٠	٨٦.٩٥	٠٤.٣٥	٩٥.٦٥
	ب- خطوط الرسم متقطعة	٢	٠٨.٧٠	واحد	٠٤.٣٥	٠٤.٣٥	٩٥.٦٥
	جـ- خليط من الخطوط المتصلة والمتقطعة .	صفر	صفر	٢	٠٨.٧٠	٠٨.٧٠	٩١.٣٠

الفصل السادس
رسوم الأطفال كوسيلة علاجية

- أسس استخدامات الرسوم كوسيلة علاجية .
- بين العلاج بالفن والتربية الفنية .
- دور التربية الفنية المعاصرة .

رسوم الأطفال كوسيلة علاجية

كما تساعدنا الرسوم المقننة والحرة في تشخيص الصعوبات ومظاهر الاضطرابات التى يعانى منها الأطفال والمراهقين والكبار على السواء ومعرفة جذورها الانفعالية الدينامية ، فإن للتعبير الفنى والرسوم خصوصاً تأثيراً علاجياً ، ووظائف بنائية لها دورها الفعال فى استعادة التوازن الانفعالى والتوافق الشخصى والاجتماعى للفرد والحفاظ على صحته النفسية . ومن ثم يُعد العلاج بالفن Art Therapy واحداً من أهم طرق العلاج النفسى .

إن العلاج بالفن من المجالات المهنية والأكاديمية حديثة العهد نسبياً ، وهو يقوم على تطويع الأنشطة الفنية التشكيلية ، وتوظيفها بأسلوب منظم ومخطط ، لتحقيق أغراض تشخيصية وعلاجية تنموية نفسية ، عن طريق استخدام الوسائط والمواد الفنية الممكنة فى أنشطة فردية أوجماعية ، مقيدة (موجهة) أو حرة (اختيارية) ، وذلك وفقاً لأهداف الخطة العلاجية وتطور مراحلها ، وأغراض كل من المعالج وحاجات العميل ذاتة .

ويستهدف العلاج بالفن مساعدة المرضى على إعادة بناء الطرق التى ينظمون بها حياتهم ويعيشونها ويدركونها . وتحريكهم من حالات الشعور بالاغتراب ، والعدوانية والتمركز حول ذواتهم والقلق ، وما شابه ذلك إلى حالات أخرى تسودها مشاعر الحب والتعاطف ، والرغبة فى التعلم والنمو، والإعجاب بالحياة والإقبال عليها ، والإحساس بالتوازن والسلام الداخلى . ويذكر « ب . لندن » (London , 1988 : 47) أن العمل الإبداعى يصبح علاجياً إذا ما توفر له ظرفان أساسيان ، أولهما عندما يكون الطرفان المعنيان - العميل والمعالج - لديهما هدف واضح مشترك ، وهو طرح خبرات حياتية غير مرغوب فيها ، واستبدالها بخبرات مثمرة وذات قيمة ، أما الظرف الثانى فيتحقق عندما يُستخدم العمل الإبداعى وما يولّده من موضوعات كمرآة للعقل فيما يُسقطه العميل من مواد ، ويستكشفه من أفكار وأحداث تتعلق بذاته وحياته والعالم من حوله .

وعادة ما يعنى المعالجون بالفن أساساً بتناول التعبير الفنى للعميل على أنه تعبير رمزى يعكس شخصية صاحبه ، ودوافعه وصراعاته وحاجاته الخاصة ، وأحاسيسه ومشاعره واتجاهاته ، وعلاقاته ببيئته الأسرية والاجتماعية . كما يعنون بتشجيع العميل على أن يفهم بنفسه مدلولات هذا التعبير ، ويكتشف كينونته ، ويدرك ذاته موضوعياً ، ويعى بها من خلاله . ويستخدمون أيضاً المنتجات الفنية كوسيلة لتيسير العلاقات والصلات العلاجية النفسية ، وكما تشير « أديث كرامر » (Kramer , 1973 : 5) فإن المعالجين بالفن يركزون على تفسير المعانى والأبعاد اللاشعورية للأشكال والرموز المتضمنة فى التعبير ، وملاحظة العلاقة الوثيقة بينها وبنية الشخصية . وأن القاعدة الأساسية فى العلاج بالفن - كما فى طرق العلاج النفسى عموماً - هى قبول كل الاستجابات والنواتج بصرف النظر عن مسألة الجودة الفنية فيما ينتجه العميل من أشكال تعبيرية فنية مختلفة .

وتعد « مرجريت نومبيريج » M.Naumburg من أوائل الرواد فى مجال العلاج بالفن . وكانت قد أسست سنة ١٩١٤ مدرسة الأطفال التى عرفت فيما بعد بمدرسة « والدين » Walden ، وعملت مديرة لها ، كما عُنيت بتطوير أساليب تعليمية جديدة مبنية على الاهتمام بالنمو الانفعالى للطفل ، وتشجيع تعبيرة الإبداعى التلقائى ، وتفهم الحياة والدوافع اللاشعورية كمصدر أساسى لسلوكه . كما عُنيت بدراسة الرموز من خلال الفنون البدائية والسيريالية ، ومزجت خبراتها التربوية بدراستها للتحليل النفسى . وأمكنها منذ بداية الأربعينيات وضع اللبنات الأولى للعلاج بالفن من خلال ممارستها المهنية والأكاديمية وكتاباتها المنتظمة عن علاقة التعبير الفنى بمشكلات السلوك لدى الأطفال والمراهقين ، ومرضى الشيزوفرينيا ، ومبادىء العلاج بالفن (1947,1950,1966,1973) . وقد تناولت « نومبيرج » Naumburg العلاج بالفن على أنه يعتمد فى طرقه وأساليبه على السماح للمواد اللاشعورية بالتعبير التلقائى من خلال الوسائط والمواد الفنية .كما يقوم على تطور العلاقة الوثيقة بين العميل والمعالج وجهدهما المتواصل ورغبتهما المشتركة ، وتشجيع عملية التداعى الحر بغية استخلاص البيانات والتحليلات والتفسيرات من خلال التصميمات والرموز الناتجة ، والتى تمثل شكلاً من أشكال التواصل أو " الكلام الرمزى Symbolic Speech " بين العميل والمعالج .

كما عّددت المميزات المختلفة لاستخدام الرسم والتصوير والتشكيل بالصلصال فى العلاج النفسى التحليلى فى عدة أمور لعل من أهمها أن هذه الاستخدامات تسمح بالتعبير المباشر عن الأحلام والخيالات ، وبترجمة الخبرات الداخلية والمشاعر وتجسيدها على هيئة صور ، وأن الاسقاطات المصوّرة لتلك الخبرات والمشاعر . بإمكانها الهروب من الرقابة بيسر وسهولة أكثر من التعبير اللفظى عنها . ويؤكد وجهة نظر «نومبيرج » فى ذلك ما ذهب إلية باحثون آخرون من أن الناس عندما يعبرون عن مشاعرهم بالرسم ، يكونون أقل حذراً وتحفظاً ، وأكثر انسيابية وبُوحاً فى طرح هذه المشاعر عنهم عندما يعبرون عنها باللغة اللفظية .

كما تذكر «نومبيرج» أن النواتج المطروحة من خلال الرسوم والتعبيرات الفنية تكون أكثر ثباتاً ، حيث لا تتأثر محتوياتها بالنسيان ، إضافة إلى أنه يصعب إنكارها . وأنه عن طريق العلاج بالفن تكون الفرصة متاحة لتشجيع استقلالية العميل من خلال إسهاماته المتزايدة فى ترجمة مشاعره وتأويل إبداعاته الخاصة . كما أن العميل سوف يتخلص تدريجياً من اعتماديته على المعالج ويستبدلها بفنه الخاص (Naumburg , 1958) .

وقد دلّلت " فلورنس كان " (Can , 1951) على ما للتعبير الفنى من قيم تعويضية وتنفيسية عن الطاقات والمواد الغريزية المكبوته ، واهتمت بتشجيع الحركة وإسقاط الصور العقلية والذكريات ، والتركيز على تناول الخبرات الداخلية العميقة ، كما يتم ترجمتها من خلال الرسوم .

وتعد «أديث كرامر » (Kramer , 1958 , 1973,1979) من أولئك الرواد الذين اهتموا بالقيم

التشخصية والعلاجية للفن بالنسبة للمشكلات السلوكية والاضطربات الانفعالية لدى الأطفال خاصة ، ولها خبراتها المهنية الطويلة فى هذا المجال منذ كانت تدير فصول الرسم بملاجىء الأطفال فى مدينة براغ ١٩٣٠ . ومن خلال عملها كمعالجة بالفن فى العديد من مدارس الأطفال المعاقين والمضطربين انفعالياً ، وكذلك فى مستشفيات الأمراض النفسية والعقلية بمدينة نيويورك .

وتنظر «كرامر» (Kramer 1958) إلى الفن باعتباره وسيلة لتوسيع نطاق الخبرات الإنسانية وإثرائها عن طريق إبداع معادلات لمثل هذه الخبرات وتنويعها وإستعادتها ، وعلى أنه وسيلة لاحتواء الصراع الداخلى بين الدوافع الفطرية والمتطلبات الاجتماعية ، وإبطال تأثير هذا الصراع ولو بصورة جزئية . كما ترى أن دور المعالج بالفن يكمن فى توظيف الاستعدادت والخبرات الابداعية لدى المضطربين لأغراض تكامل الشخصية ، وذلك من خلال التأكيد على عمليات الإعلاء والتأليف التى تضطلع بها الأنا حيث الإنصهار الفريد والمتميز بين الواقع والخيال ، والشعور واللاشعور . وكما تذهب « كرامر» فإن السلوك الفطرى يُستبدل عن طريق الإعلاء بسلوك اجتماعى له دلالته على نمو الأنا وتطورها ، وأن الطاقة الفطرية الغريزية التى تبدوسافرة فجة من خلال الأعراض العصابية ، يمكن أن تكون هى نفسها الطاقة الدافعة للقيام بعمل له قيمته الإيجابية باستخدام آلية الإعلاء . وقد ساعدت الفنون الإنسان على تحقيق ذلك على مر العصور (Kramer,1960) .

اسس استخدام التعبير الفنى كوسيلة علاجية :

١- التعبير الفنى وسيلة لإسقاط مخاوف الفرد ومشاعره وإدراكاته واتجاهاته . كما أنه وسيلة للتنفيس عن الضغوط والتوترات والمواد اللاشعورية المختزنة مما قد يعجز الفرد - أو يحجم - عن الإفضاء به بالطرق المعتادة كاللغة اللفظية ، أو حتى عن الوعىْ به فى كثير من الأحيان .

٢- أن الفرد إذ ينفس عن انفعالاته ونزعاته ، ويجسّد عواطفه وصراعاته ، ووساوسه ومشكلاته عن طريق الترميز البصرى من خلال الفن ، فإن ذلك من شأنه أن يساعده على اكتشاف ذاته والوعى بها من ناحية ، وعلى الاعتراف بهــذه المواد التى طفت من أعماق اللاشعور إلى دائرة التفكير الشعورى ، وتقبلها ومواجهتها من ناحية أخرى ، وذلك بدلا من إنكارها وكبتها ، ثم التعبير عنها بطرق مرضية مستهجنة غير مقبولة .

كما أن إفراغ هذه المواد والصراعات والنزعات العدوانية فى قوالب فنية يساعد على التسامى بها ، والتخفف من وطأتها على النفس ، وضغوطها على بنية الشخصية ، مما يحقق مزيداً من التوازن الداخلى للفرد ، ويعزز شعوره بالأمن ، والثقة فى نفسه .

٣- كما يلمح لويس مليكة (١٩٨٦) إلى أن اسقاط الصور الداخلية وتجسيدها فى رسوم خارجية من شأنه أن يؤدى أيضاً إلى بلورة التخييلات والأحلام ، وتثبيتها فى سجل مصور ثابت يعين المريض على التحرر من قبضة الصراع ، والنظر فى مشكلته بموضوعية متزايدة .وعلى ملاحظة التغيرات

التى تحدث خلال عملية العلاج بالفن ، وإدراكها بصورة موضوعية . ومن ثم يمكن أيضاً تقييم التقدم العلاجى .(ص : ٢١٦ -٢١٧).

٤- الفن وسيلة تعويضية عما يشعر به الفرد من عجز وقصور نفسى أو جسمى أو اجتماعى ، فمن خلال التعبير الفنى يمكن أن يشبع الفرد -بدرجة ما - حاجاته ورغباته المحبطة التى عجز عن تحقيقها فى الواقع ، ويجسد أمنياته التى ينشدها ، وتصوراته عن المستقبل ، ليس فقط بالنسبة لنفسه ، وإنما بالنسبة للعالم الذى يتطلع إلى وجوده .

٥- التعبير الفنى وسيلة ميسورة للاتصال ، لا سيما بالنسبة لأولئك الذين يجدون صعوبة ما أو يعجزون تماماً عن الاتصال اللفظى ، ويعانون من الوحدة والانغلاق على أنفسهم . وكما يذكر « ب. تلى » P.Tilley فإنه مع تطوير قوى الاتصال والتعبير عن الأفكار ، يتولد الإحساس بتحقيق الذات . وهو شيء حيوى للأطفال غير العاديين ممن يحتاجون إلى العون لبلورة صورة واضحة عن أنفسهم ، وتطوير أحساسيسهم بهوياتهم الشخصية ووجودهم (8: 1975) .

٦- يكسب التعبير الفنى الفرد شعوراً متزايداً بالنجاح والمقدرة على الإنجاز ، وهو ما يمثل أهمية بالغة لمن لم يتمكنوا من اكتساب مشاعر الثقة بأنفسهم ، واختلت صورهم عن ذواتهم من خلال تجاربهم السابقة المقرونة بالفشل والإحباط . وقد نّوهت « كرامر » بأن العلاج بالفن لايعنى فقط مجرد الكشف عن المواد اللاشعورية أو تفسير معانيها ، وإنما هو وسيلة لدعم الأنا وتنمية الإحساس بالهوية Identity وتعزيز النضج عموماً . كما تبدو فاعليتة الحقيقية فى مقدرته على الإسهام فى نمو التنظيم النفسى القادر على العمل تحت الضغوط بدون انهيار (1973) .

وتستعرض كلٌ من « ثيلما كورنريتش وبيللاسكيميل » (Kornriech &Schimmel , 1991) نتائج برنامج علاج بالفن استمر لمدة عامين مع طفل يدعى « بوبى » (١١ عاماً) تم تشخيص حالته على أنها اجترارطفولى مبكر * مع تخلف عقلى وظيفى ، وكان قد تعرض قبل ذلك لبرنامج تعديل سلوكى دون جدوى . وتحدد الهدف من عملية العلاج بالفن عموماً فى تحسين مستوى تقدير الذات والتحكم الحركى والتواصل البصرى ، وتخفيض مستوى القلق لدى الطفل ، وزيادة إقباله على النشاطات والحياة الاجتماعية وتنمية مهاراته المدرسية .

واشتمل البرنامج على نشاطات الرسم بأقلام " الفلوماستر " ، والتصوير بالألوان المائية والزيتية على الورق ، وعمل الدمى والعرائس . كما تم تشجيع الأم بعد مضى فترة على بدء العلاج على

* تم تحديد أعراض الاجترار الطفولي المبكر Early Infantile Autism بوساطة « ليوكانر » (Kanner , 1943) وتتمثل في الانسحاب من العالم والانغلاق علي الذات ، والاستغراق في التخيلات الخاصة ، والانشغال المفرط بالأفكار ذات الطابع الذاتي (مقابل التفكير الواقعي الذي تحكمة الحقائق الخارجية) ، والكلام المختلط المتداخل غير المفهوم والسلوك النمطي المتكرر . وتمثل هذه المظاهر في معظمها فصام الطفولة .

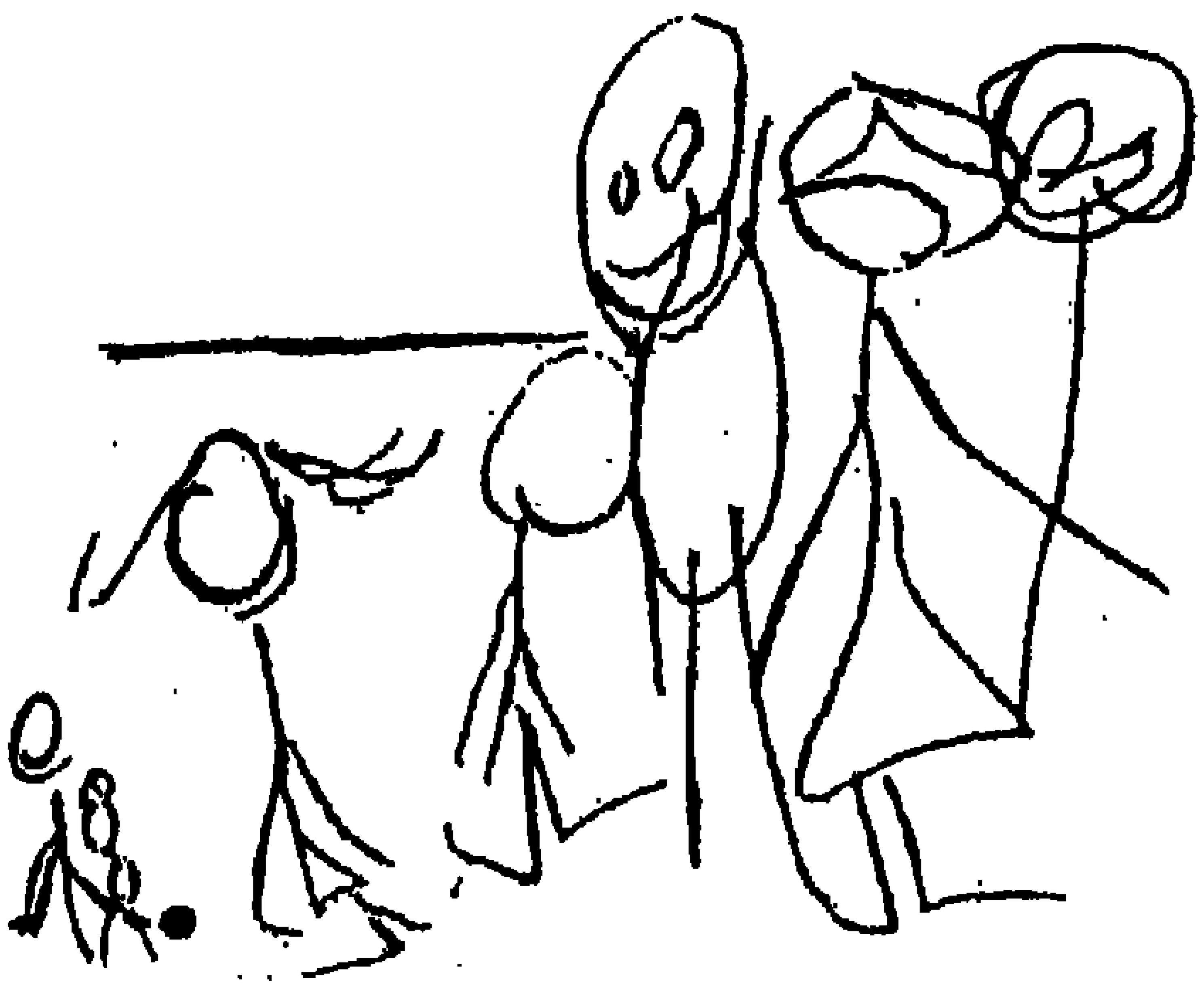
المشاركة فى البرنامج – بعد تلقيها بعض التوجيهات الإرشادية فى أساليب المعالجة – وذلك من خلال عمل الدمى وممارسة بعض الأنشطة المنزلية مع الطفل ، كالطهى والكنس ورعاية الحديقة .

وقد اتسمت الرسوم الأولى للطفل بالبدائية وعدم الاتقان ، فالأشخاص مثلا كانت تبدو عضوية غير متمايزة ضحلة التفاصيل ، كما غلب على رسومه للأشخاص والحيوانات الملامح الغريبة والطابع الكاريكاتورى ، وظهور الغيلان المرعبة . وكانت الرسوم فى مجملها لاتعكس الاستعدادات الفعلية للطفل بقدر ما تعبر عن اتجاهاته ومشاعره نحو الذات والآخرين فى بدء العلاج . كما كانت أقلام "الفلوماستر" هى أكثر الأدوات إرضاء وإمتاعا له ، أما الألوان المائية والطلاءات فكانت تسبب له فى البداية قلقا واضطرابا ، وكان اللون الأحمر خاصة يستثير لديه خيالات دموية مرعبة ، ويُفضى بالطفل إلى النكوص لذكريات وأنماط طفلية ومواقف سابقة ، فينغمس فى المزيد منها ، وسرعان ما يعاوده الاختلاط والتداخل فى كلامه ، والعشوائية فى حركات يديه وقدميه ، أو يدفعه إلى التوقف عن الرسم والهروب من مواجهة الموقف . وقد تم حث الطفل شيئاً فشيئا على إضفاء المزيد من التفاصيل والألوان فى رسومه ، والتعبير عن نفسه (ارسم نفسك ، ارسم ولوّن إحساسك أو ما تشعر به الآن) ، وعن بيئته والأشياء المحيطة به (ارسم أشياء من هذه الغرفة ، أو المناظر التى تبدو لك من النافذة) ، وكذلك التعبير عن أسرته (ارسم نفسك وأسرتك وأنتم تؤدون عملاً ما ..... ، إرسم ذكرياتك عن العطلات التى تقضونها معا) .

وقد أوضحت الباحثتان أنه بعد ثلاثة شهور من العلاج بالفن تناقصت حدة غضب الطفل وتوتره بوضوح ، حيث زودته العملية الفنية بوسائل لبناء علاقات حميمة مستقرة مع المعالجة ، وبعد عامين من العلاج لوحظ أن الطفل قد تخلص من الخبط العشوائى لذراعيه ويديه ببعضهما ، كما أقلع عن إصدار الأصوات الغريبة التى لامعنى لها ، وتحسن كلامه وصار أكثر وضوحاً ، وذلك بالرغم من بقاء لغته عرضة للاختلاط والتداخل ، لاسيما فى لحظات التوتر والقلق . كما تحسن أداؤه الأكاديمى ، وتعلم كيف يشارك وينجز بعض المهام المنزلية – كالطهى والحياكة واستخدام المكنسة – وأظهر بعض التحسن فى علاقاته الاجتماعية ، وبدا أكثر اهتماما بزملاء الفصل وأخويه ، بعد أن كان يؤثر العزلة ويتجنب الاختلاط بهما . كما تحسن تواصله البصرى ، وبدا أقل غضباوقلقا أثناء وجوده بعيدا عن أمه ، وأكثر إحساسا وقابلية للاستجابة .

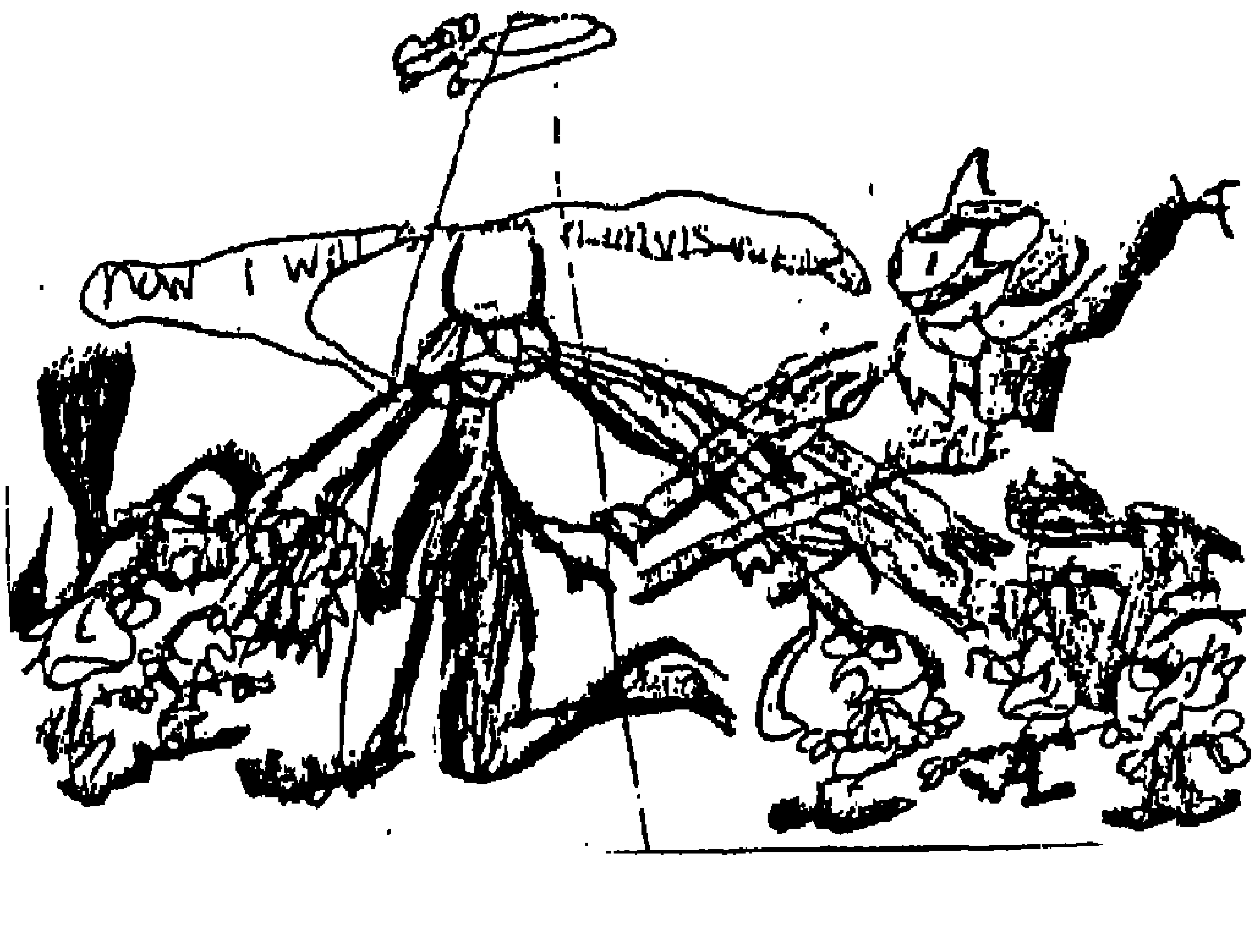
وكما تقول الباحثتان فإن العلاج بالفن قد أثبت فعاليته بالنسبة للطفل عن طريق تنمية مهاراته فى استخدام الألوان والخطوط والأشكال ، وتمكينه من التعبير عن عالمه الداخلى وبيئته المحيطة ، وعن أشياء كثيرة لم يكن ليستطيع التعبير عنها بالكلام ، ومساعدته على تنظيم الحقائق بصورة أكثر وضوحاً عن طريق اللغة الشكلية . كما تعلم الطفل كيف يستثمر نصائح المعالجة فى بناء ذات قوية . (أنظر الأشكال من : ١٧٤ – ١٧٦) .

وأكد «آرنهايم» (Arnheim , 1973) أيضاً أن المشكلات المتعلقة بالذات والشخصية يمكن بحثها ومعالجتها عن طريق وسائل التفكير البصرى ، وعرض لحالة صبى فى الرابعة عشر من العمر فى مدرسة صغيرة بجنوب اليابان خاصة بالأطفال المتخلفين والمصابين بتلف مخى ، يعانى من صعوبات فى التوازن إلى درجة يصعب عليه معها الوقوف ، كما يعانى من صعوبات فى الكلام ، وعندما طلب إليه المعلم أن يعمل جرّة بالطين . أخبره الصبى بأنه لا يستطيع ، لأن الطين ليس « بإمكانه التماسك والوقوف » ، ثم شكّل عجل بحر Seal crawling يزحف على الأرض وفى فمه سمكة ، ثم طفلاً يحبو ، وعلق « أرنهايم » بقوله أن الصبى قد وجد لنفسه موضوعا يجسد أمنه ، ويعزز بقاءه على الأرض ،كما اختار موضوعا يناسب احتياجاته الخاصة . وقد واصل الطفل عمله بتشكيل قطة تحتضن طفليها ، ثم شخصاً يجلس فى وضع رابض متطلع ، ثم رامى «بيسبول» وهى موضوعات لها ارتباطاتها بحالة الصبى الذى ذكر «أرنهايم» أن الفن بالنسبة له



شكل (١٧٤)أسرتى . الطفل بوبى . أقلام فلوماستر .

إحدى رسوم الطفل عند بدء العلاج ويلاحظ أنه لا يعكس استعدادات الطفل إذ يبدو كما لو كان من إنتاج طفل أصغر بكثير . فالأشخاص عصّوية غير متمايزة ضحلة التفاصيل وذات طابع كاريكاتورى .



شكل (١٧٥) الطفل بوبى . أقلام فلوماستر وألوان مائية .

كان اللون الأحمر فى بدء العلاج يستثير لدى الطفل الرعب والخوف والخيالات الدموية . ويصوّر الطفل فى هذا الرسم غولا ينفث أشعته القاتلة تجاهه وأطفال آخرين .

لم يكن مجرد تسلية ، ولاوسيلة للزخرفة والتلوين أو لإطلاق المشاعر ، وإنما كان بمثابة حل لمشكلة وجوده ، مستخدماً فى ذلك كل مداركه وطاقاته العقلية من خلال نشاط ساعده على الشعور بالأمان وبالسيطرة الكافية ، وأن هذا النشاط قد أشبع حاجة أساسية من حاجاته (27-25: 1973) .

شكل (١٧٦) أسرتى . الطفل بوبى . أقلام فلوماستر وألوان مائية
(بعد مرور ١٣ شهرا من بدء العلاج)

تبدو الأشخاص أكثر تحديدا ووضوحا وإن بقيت محتفظة بالطابع الكاريكاتيرى . يعكس الرسم نشاطات محددة. فقد صور الطفل نفسه كمراهق يعزف على الجيتار إلى جوار والده الذى يرفع بيده ساقه المكسورة ، وقد بالغ الطفل فى حجمه ربما لإبراز أهميته . بينما تجرى جدّته بالباتيناج ، ومن حوله أفراد الأسرة. الرسم فى مجمله مؤشر على النضج والثقة التى اكتسبها الطفل حيث يمارس نشاطا له تقديره عند الآخرين ، وعلى أن الطفل أصبح أكثر وعيا بفرديته واستقلاليته . (الرسوم من : ١٧٤ – ١٧٦ نقلا عن : Kornreich & Schimmel,1991) .

ولم يعد العلاج بالفن قاصرا على المرضى النفسيين والعقليين وذوى الإضطربات السلوكية ، وإنما امتد استخدامه إلى مجالات وفئات أخرى مختلفة كالمتخلفين عقليا ، والمعوقين حاسيا وحركيا وانفعاليا ، والجانحين والأحداث ، وفى السجون ، والمؤسسات الإيوائية للأطفال المحرومين من أسرهم الطبيعية ، وداخل دور المسنين والتأهيل الاجتماعى . وتتحدد برامج العلاج بالفن بالنسبة لهذة الفئات تبعا لطبيعة انحراف أو إعاقة كل فئة منها ، ودرجة هذا الانحراف ، واحتياجاتها الخاصة .

وبالتطبيق على المتخلفين عقليا على سبيل المثال ، فقد بيّن المؤلف (١٩٨٦) أن الهدف من تضمين الأنشطة الفنية برامج المتخلفين عقليا ليس هو تحقيق نواتج إبداعية . كما أنه يتجاوز تلك التدريبات لاكتساب مجرد عدة مهارات يدوية من قبيل ما يعنى به إخصائيو التدريب المهنى . وإنما تتمثل قيمة هذه الأنشطة من الوجهة العلاجية فى كونها وسيلة للتعبير التلقائى عن الذات ، وللاتصال بالآخرين . كما أنها مصدر للإشباع وتنمية الشعور بالإنجاز والإحساس بالسعادة ، وللاستثارة الحاسية والتمييز والإدراك . ووسيلة لتنشيط التفكير والقابلية للتركيز الذهنى والتعلم ، وتحسين التوافق والتكامل البصرى – الحركى . (عبد المطلب القريطى ، ١٩٨٦) .

ولعل من أقدم المحاولات التى تناولت الكشف عن الإسهامات العلاجية للفن بالنسبة للمتخلفين عقليا ، ما قام به « سيمرن » (Simmern , 1948) فى دراسته على الأطفال والبالغين من ذوى

التخلف العقلى البسيط ، بإحدى مدارس كونتيكيت بالولايات المتحدة الأمريكية ، واستخدم فيها نشاطات الرسم والطباعة والنسيج ، وعرض من خلال دراسته لحالة فتاة عمرها ٣٠ عاماً ونسبة ذكائها ٤٩ ، وُصفت قبل التجربة بالتردد والتبلد واللامبالاة ، والقلق والنزوع إلى العزلة . وأشار سيمرن إلى أن الفتاة قد أحرزت أثناء التجربة وبعدها نمواً ملحوظاً فى تعبيرها الفنى وسلوكها . وبدا ذلك من خلال نضجها الشخصى ونمو مفاهيمها وتحسن ذاكرتها البصرية ، وتكيفها الشخصى والاجتماعى ، كما تمثل فى تخففها من عزلتها ونزعتها الانسحابية ، واتجاهها إلى مشاركة أقرانها الأنشطة المتنوعة .

وقد أكد « كاديس» (Kadis , 1957) أن الرسم والتصوير يسمحان للطفل المتخلف عقليا بأن يعبر عن مشاعره تجاه نفسه وبيئته بقدر ما لديه من رموز ، وما يتلاءم ومقدراته الإدراكية. كما أن الإنتاج الفنى - الرسم الأصبعى على الأقل - له وظيفة تنفيسية . فمن خلال الاتصال اللمسى المباشر والمثيرات اللونية والخيال ، والارتباطات الشخصية يشعر الطفل - بشكل تدريجى متزايد - بمقدرته على الإحساس والتعبير وعلى اكتشاف العالم من حوله . كما أنه من خلال لغته الرمزية سوف يشعر بدرجة أكبر من السيطرة والتحكم فى نفسه وفى عالمه .

وفى معرض تحليله لنتائج استخدامه للرسم الأصبعى Finger Painting فى علاج طفل فى سن السادسة يقع فيما بين فئتى المتخلفين عقليا ، وبطيئ التعلم من حيث الذكاء ، كان يقارب من حيث نضجه الاجتماعى مستوى طفل عمره ثلاث سنوات ، ويعانى من عيوب فى النطق وصعوبات فى التفاهم مع الآخرين ، أوضح «كاديس » أنه عبر عدة جلسات متتابعة أخذ الطفل يرسم تفصيلات أكثر وخطوطا أكثر دقة ، كما أصبح يستخدم فى رسمه ألوانا أكثر تعدداً بعد أن كان لايستخدم سوى اللون الأسود . كما أوضح أن الطفل قد وجد الفرصة للتنفيس عن شعوره العميق بالكراهية تجاه بيئته .

ومن بين الحالات التى عرض لها « ف . لونفيلد» فى كتابه النمو العقلى والإبداعى ، حالة أنثى من النمط المغولى عمرها الزمنى ٢٧ عاماً ولايتجاوز عمرها العقلى خمسة أعوام ، وصف سلوكها بأنه طفلى ، واستخدم معها الرسم والتشكيل المجسم ، وعندما كان يطلب إليها الرسم لم تكن ترسم سوى رمز ثابت هو رأس وقدم ، لذا .. ركز الباحث على إثارتها وإشعارها بالبيئة من حولها ، وعلى تنمية خبراتها الشعورية الخاصة بالجسد ، ثم قدم لها الصلصال Clay لتشكيله ، واكتساب تلك المفاهيم والخبرات الجديدة عن الجسد ، وأوضح أثر انتقال الخبرة التى اكتسبتها من التشكيل المجسم إلى الرسم ، حيث تحولت من الرمز الثابت السابق (رأس - قدم) إلى التعبير عن نفسها فى علاقة برموز أخرى كالدمى والأشخاص ، وأصبحت أكثر مرونة وإدراكا للعلاقات بين الأجزاء ، وأكثر مقدرة فى التعبير عن التفاصيل . كما استدل من رسومها على أن النشاط الفنى قد ساعدها على الخروج من عزلتها العقلية والانفعالية . وأشار إلى أنها قد وصلت فى رسومها من حيث معدل نموها الفنى إلى مرحلة الموجز الشكلى التى تقابل العمر الزمنى ٧-٩ أعوام بالنسبة للطفل العادى .

كما أسفرت نتائج دراسة «ج . كراوفورد » (Crawford , 1975) على مجموعتين من المتخلفات عقليا ممن يتراوح معامل ذكائهن بين ٥٠ و٨٠ عن أن المدخل التلقائى - القائم على تشجيع التعبيرالحر عن الخبرات الشخصية والرغبات ، وتمثيل صورة الجسم - فى توظيف الأنشطة الفنية مع المتخلفين عقليايحقق فرصا أوسع للتعبير عن الذات ، والاندماج فى العمل ، والوعى بصورة الجسم وتقبلها ، والتفاعل الاجتماعى بين أعضاء الجماعة ، وذلك على العكس من المدخل الموجّه Directed القائم على نقل النماذج ونسخ الصور الجاهزة .

وقد قامت حنان حسن نشأت (١٩٩٤) بدراسة عن أثر استخدام مجموعة من النشاطات الفنية التشكيلية (تشكيل وتلوين ، وطباعة على القماش ، وورق ملون لاصق) فى تعديل بعض المظاهر السلوكية لدى عينة من ٢٥ طفلاً من المتخلفين عقلياً ، تراوحت أعمارهم الزمنية بين ٦ و ١٥ عاماً ، ونسب ذكائهم بين ٣٠ و ٧٠ ، وطبقت عليهم الجزء الثانى من مقياس السلوك التوافقى " لكازيونيهيرا " وآخرين ، قبل التجربة وبعدها . وأوضحت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى ثمانية مجالات من المجالات المقاسة لصالح التطبيق البعدى وهى : العنف والسلوك التدميرى ، والسلوك المتمرد ، والسلوك غير المؤتمن ، والانسحاب ، والسلوك النمطى والتصرفات الشاذة ، والسلوك الاجتماعى غير المناسب ، والعادات الغريبة ، والميل إلى النشاط الزائد .

كما تبين من ملاحظة الأطفال أن أسلوبهم فى تناول المواد ومعالجتها اتسم فى بداية التجربة بالعشوائية ، إلا أنهم بمرور الوقت أصبحوا أكثر تفهماً للموقف ، وأكثر مقدرة على تحديد مهام وأعمال معينة يقومون بتنفيذها كعمل الدمى .

بين العلاج بالفن والتربية الفنية :

الفن هو جوهر نشاط الفرد سواء استخدم فى أغراض التربية أم لتحقيق أغراض العلاج النفسى ، بيد أن ذلك لايعنى عدم وجود اختلافات ذات دلالة من حيث التوجهات النظرية والتطبيقية لكلا الاستخدامين . فبرامج العلاج بالفن قد طُورت أساسا لمقابلة الاحتياجات الخاصة لأفراد معينين كالمرضى النفسيين ، وذوى الاضطربات الانفعاليّة والمعوقين ، على حين صُممت مناهج التربية عن طريق الفن ضمن برامج التعليم العام لجماعات العاديين من الأطفال والمراهقين لتحقيق الحد الأدنى المنشود من التكامل فى استجاباتهم وشخصياتهم . وتنمية مقدراتهم الإبداعية وخبراتهم المعرفية والتذوقية من خلال الفن وأنشطته المختلفة .

ويستخدم المنتج الفنى فى إطار العلاج بالفن كأداة تشخيصية ووسيلة علاجية ، تبعا لخطة علاجية يتم التركيز فيها على النمو العاطفى والنفسى وتدعيم الصحة النفسية للعميل ، وعلى تشجيعه قدر الإمكان على التمثيل البصرى لمشاعره وأفكاره الخاصة . ثم القيام بتفسير محتوى المنتج فى إطار

توجهات نظرية وأساليب علاجية معينة ربما تكون تحليلية نفسية ، أو جشطالتية أو ظاهرياتية ، أو سلوكية ... إلخ . على حين أن المنتج الفنى فى إطار التربية الفنية قد يتم كغاية فى ذاته من زاوية الخصائص الجمالية أو النقد الفنى ، أو من حيث دلالته على تطور الأداء الفنى والمهارى للمتعلم ، وعلى نموه الإبداعى والإدراكى والمعرفى ، وقد لا يُهتم فى ذلك كله بالضرورة بتفسير الرموز المتضمنة تفسيراً نفسياً (Andreson & Packard , 1976 : 38-41) .

ومن زاوية أخرى فإن دور معلم الفن فى العملية التعليمية التعلمية لا يخلو من كونه موجهاً ومربياً لتلاميذه وفق أهداف تعليمية محددة ، ومن متابعة ما يطرأ على سلوكهم من تغيرات ، وما يعكسونه من نواتج بفعل عملية التعليم ، مثل إزدياد معرفتهم ببعض أبعاد اللون ، كالكنه أو القيمة أو الكثافة . أو ازدياد مقدرتهم على التفكير والإنتاج الإبداعى باستخدام وحدات هندسية محددة ، أو كسبهم لمهارة إستخدام القواطع لتفريغ تصميمات طباعية بالإستنسل . كما لا يخلو دور معلم الفن من كونه ناقداً لأعمال تلاميذه ، وحكماً عليها . أما المعالج بالفن فإنه ليس بحكم أو ناقد لما ينتجه العميل من أعمال ، أو ما يظهره من مهارات . وإنما يكمن دوره أساساً فى تأمين مناخ مساند خال من عوامل الخوف والكف ، يساعد العميل على الشعور بالأمن ، ويشجعه على التعبير بتلقائية وحرية . وعليه أن يتقبل استجاباته كما هى ، ودون تدخل منه . ثم يقوم بتفسير محتواها ورموزها تبعاً لتاريخ حالته وخلفيته الأسرية والاجتماعية .

دور التربية الفنية المعاصرة :

تختلف التربية الفنية - بوضعها الراهن - من حيث فلسفتها وأهدافها وتطبيقاتها عما كان عليه وضع تعليم الفن فى المدارس فى الثلث الأول من القرن العشرين . فقد كان تعليم الفن قبل عام ١٩٣٥ يهدف إلى تلقين المعارف للتلاميذ ، وتدريبهم على بعض المهارات والقواعد الأكاديمية من خلال النقل الحرفى لبعض النماذج المشتقة (الرسوم المطبوعة ذات البعدين) ثم المحاكاة الفوتوغرافية للأشكال الطبيعية والمصنوعة ذات الأبعاد الثلاثة ، والعناية ببعض المسائل الشكلية كدقة الأداء والنظافة ، والإتقان وتقوية الملاحظة ، وتنمية المقدرة على الحفظ والتذكر . وكانت المادة الدراسية غاية فى ذاتها ، بصرف النظر عن شخصية التلميذ وحاجاته ومشاعره واستعداداته .

ومن ثم كان اهتمام المعلم مركزاً على ما ينتجه التلميذ من أعمال ، ومدى مطابقتها للنموذج الذى يحاكيه أو الشكل الذى يقلده ، ومدى انعكاس ما تعلمه من مهارات وقواعد على عمله . كان معلم الفن لا يرى فى أعمال تلاميذه سوى « نتائج تتميز بالضعف أو القوة من حيث أنها أعمال فنية ، كما تقيدت نظرته بأصول الصنعة والمهارة التى أنجزت بها هذه الأعمال ، وكل اهتمامه فى التقويم ينصب على التتميم على هذه الخصائص والبحث عن النتائج الممتازة وحدها » . (البسيونى ، ١٩٧٢ : ٢٤٦) .

إلا أن اهداف تعليم الفن قد أخذت فى التحول تدريجياً تأكيداً لمداخل فلسفية ونفسية وتربوية أخرى لممارسة التلاميذ للأنشطة الفنية ، وانطلاقاً من أن الفن وسيلة فعالة لها وظائفها الحيوية التربوية والنفسية فى تكامل الشخصية وفى تحقيق نموها المتوازن . وذلك عن طريق إفساح المجال أمام التلاميذ للتعبير عن أفكارهم وذواتهم ، والتنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم ، ولإشباع حاجاتهم إلى التقدير ولتحقيق الذات ، ولتنمية التفكير والمقدرات الإبداعية ، ولتنمية الإدراك الحاسى وتحقيق الكفاية البصرية Visual Efficiency، ولتنمية تذوقهم الفنى وحساسيتهم الجمالية . هذا فضلاً عن أن التربية الفنية أصبحت من أهم وسائل التربية ، وأكثرها فعالية فى أن يجنى التلميذ بعضاً من القيم العلاجية لما تتيحه أمام النشء من فرص للتعبير عن مشاعرهم ، ونقلها من المستوى اللاشعورى إلى المستوى الشعورى فخلال الأنشطة الفنية يمكن للفرد أن :

أ - يتقبل أفكاره الجامحة المنبثقة من لا شعوره ويحورّها ، ويعدّلها وفقاً لما يراه «الأنا» ويرتضيه ، بدلاً من قمعها وكبتها .

ب- تنظيم خبراته الذاتية وخيالاته بما يفقدها الصبغة الشخصية التى قد يستهجنها غيره ، وإعادة صياغتها فى قوالب تحظى بالقبول الإجتماعى . ومن ثم يشبع أهدافه على نحو إجتماعى ، ويوفر فى الوقت ذاته مصدراً للمتعة وقناة للتواصل معه بالنسبة للآخرين .

وفى هذا الصدد فإن الناتج الفنى والإبداعى قد فُسّر من قبل بعض علماء النفس على أنه شكل من أشكال الإعلاء Sublimation للمحتويات اللاشعورية كما هو الحال عند " فرويد " ، أو الإسقاط Projection مثلما ذهب " يونج " ، أو التعويض Compensation عند " أدلر " . وهذة الميكانزمات جميعاً إنما هى دلائل على مجاهدة الفرد خلال نشاطه الفنى لصراعاته والعمل على فضها ، والتسامى بغرائزه وخيالاته كى يصبح أكثر اجتماعية وأكثر صحة نفسية .

لقد أسهمت الأفكار التى طرحها عديد من المربين والعلماء فى إبراز ملامح هذا التحول ، وفى تطوير مفاهيمنا عن التربية الفنية عموماً ، وعن التعبير الفنى لدى الطفل خاصة ، من أمثال «فرانز تشزك » بما قدمه من أفكار عن طبيعة «فن الطفل » وخصائصه ، «وفيكتور لونفيلد » بالنموذج التخطيطى الزمنى الذى قدمه لمراحل نمو التعبير الفنى ، وعلاقته بمختلف مظاهر النمو الجسمى والحاسى والعقلى ، والانفعالى والاجتماعى لدى الطفل ، وبتأكيده على النشاط الإبداعى كأكثر السبل فعالية فى تحقيق النمو الكلى والمتكامل للطفل ، وعلى ضرورة توفير بيئة مشجعة لهذا النمو ، وبتفسيره للسلوك الإدراكى الحاسى - البصرى . بالإضافة إلى تركيزه على قيم الأنشطة الفنية وأهدافها العلاجية بالنسبة للأطفال المعوقين ، لا سيما الأطفال المكفوفين وضعاف البصر .

كما كان للمبدأ الهام الذى أرساه "هربرت ريد " وهو التربية عن طريق الفن أثاره الجوهرية فى التأكيد على أن عملية التربية الفنية لا تنحصر قيمتها فيما يتمخض عنها من نواتج فحسب ، وإنما فيما

يترتب على ممارسة التعبير الفنى من نمو وتعديل فى السلوك .

وكان لنظرية التحليل النفسى " لسيجموند فرويد " ، وعلم النفس التحليلى " لكارل يونج " والمفاهيم الأساسية التى أوردها كل منهما فيما يتعلق بتركيب الشخصية وديناميـاتها ونموها ، والحياة النفسية اللاشعورية ، والتأكيد على التعبير الفنى كواحد من أهم وسائل التنفيس ، والتمثيل الرمزى والاسقاط ، وإعلاء الطاقات الغريزية والمحتويات اللاشعورية ، وكذلك على قابلية العمل الفنى للتحليل والتفسير باعتباره صادراً عن بواعث نفسية . كان لهذه الأفكار والمفاهيم أكبر الأثر ليس فقط فى تطوير استخداماتنا للتعبير الفنى كوسيلة لدراسة الشخصية ، وكشكل من أشكال العلاج النفسى Psychotherapy، وإنما فى تطوير مفهوم التربية الفنية ذاته .

فقد أصبح ضرورياً أن تتجاوز اهتمامات معلم الفن فى تقويمه الطفل مجرد التركيز على الأعمال والنواتج التى يقدمها من زاوية مقوماتها المهارية والتكنيكية ، أو القيمة الجمالية فقط ، إلى النظر إلى هذه النواتج باعتبارها وسيلة لتحقيق ذاتيته ووجوده الشخصى ولتحقيق توافقه وصحته النفسية ، ولنموه الفردى والاجتماعى ، وباعتبارها انعكاساً لشخصية الطفل بجوانبها المتكاملة . يؤكد ذلك ما ذهب إليه البسيونى من أنه آن الآوان لأن يفكر مدرس الفن فى إنتاج تلاميذه على أنه ليس مظهراً لإتقان مجموعة من القواعد الرتيبة المحفوظة ، بل انعكاس لما يدور فى كيان شخصية أصيلة لها مقوماتها الذاتية ... وأن يدرس أعمالهم باعتبارها سجلات للنمو النفسى والاجتماعى ، ويعالج أصحابها من خلال ما يعكسونه من رموز و انفعالات ليساعدهم فى اكتساب المقدرة على التكيف والنمو (١٩٧٢ : ٢٣٨) .

إن قصر اهتمام المعلم عند النظر فى أعمال تلاميذه على أنها مجرد نتائج ، ومن الزاويتين المهارية والفنية فقط يعوق فعالية استخدامها كوسائل تعبيرية تنفيسية ، ومن ثم إمكانية التعمق فى مظاهرها التحريفية والرمزية لتحقيق المزيد من الفهم لشخصية الطفل . كما يعوق عملية التفاعل بين المعلم من حيث كونه مربياً ، والتلميذ من حيث كونه حالة إنسانية متفردة ، لها كيانها ووجودها الشخصى المستقل .

وقد ألمح " إليوت ايزنر " (E.Eisner , 1972: 181 - 182) إلى أن الممارسة التربوية الصحيحة سواء فى التربية الفنية ، أم فى غيرها من المجالات تهدف إلى إقامة نمط للعلاقات داخل حجرات الدراسة ، يسمح للتلاميذ بالتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم . وفى الوقت ذاته يكون مُؤسّساً على نضج المعلم ومهارته فى صنع القرارات ... كما أكد أنه إذا ما استُبدلت العلاقات الأصيلة بالمهارات الحرفية ، فستصبح العملية التعليمية أكثر فقراً ، وإذا عاقت هذه المهارات العلاقات الإنسانية الحميمة فإن التعليم سيكون فارغاً ، وقصير الأجل وغير ممتع .

وأشار فتح الباب عبد الحليم (١٩٨٣ : ٧٦) إلى أن مدرس الفن يهدف إلى ظهور الأشكال الجمالية التى ترمز لأفكار تلاميذه ومشاعرهم . وأكد أيضاً على أهمية دور المدرس فى تمكين تلاميذه من أن

يحققوا أنفسهم فى المواقف التعليمية ، ويحتفظوا بحرياتهم وأمنهم النفسى .لأن هذه الحرية وذلك الأمن بالنسبة للنشاط الفنى شيئان ضروريان إذا كان ولا بد أن يعبر الفرد عن أفكاره ومشاعره الخاصة فى شكل جديد . وهما ضروريان أكثر إذا كان هذا التعبير مخالفاً للمعايير الشائعة .

ولعل مما يساعد المعلم على تحقيق التفاعل المنشود بينه وتلاميذه داخل حجرة الفن أن يقيم علاقات بناءة ومثمرة مع الطفل ، أساسها فهم طبيعته ومشكلاته كحالة فردية . وتيسير المواقف والفرص التى يعبر فيها الطفل عن ذاته واحتياجاته العاطفية والانفعالية ، واكتشاف الأنماط التعبيرية للأطفال وتوجيهها بما يتفق مع متطلبات كل نمط . وأن يتسم المعلم بالمرونة والتسامح والتقبل إزاء الأفكار الجديدة والحلول الإبداعية التى يطرحها الطفل بما يعزز كيانه المستقل ووجوده الشخصى .

مراجع الكتاب

أولا : مراجع باللغة العربية :

١ - اسحق رمزى علم النفس الفردى ، أصوله وتطبيقاته . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦١.

٢ - ألكسندروروشكا الإبداع العام والخاص . (ترجمة : غسّان أبو فخر) ، سلسلة عالم المعرفة (ع .: ١٤٤) المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآدب ، الكويت ، ديسمبر ١٩٨٩ .

٣ - آمال مختار صادق دراسه عاملية للابتكار الموسيقى . فى : الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس (تحرير : سعيد إسماعيل على) (م . رابع) . القاهرة : ١٩٧٦ . ص : ٨٧ - ١٠٩

٤ - آمال مختار صادق " تنمية الإبداع فى الفنون عند تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى . " فى : الإبداع والتعليم العام . (تحرير : مراد وهبه) . القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩١ . ص : ٢٨٣ - ٣٠١ .

٥ - أميرة عباس عبد الرازق أثر الحرمان الأسرى على رسوم الأطفال بمرحلة الطفولة المتأخرة . بحث ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٨٥ .

٦ - حمدى خميس الفن ووظيفته فى التعليم . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٥٦ .

٧ - حنان حسن نشأت أثر استخدام الفن التشكيلى فى تعديل بعض المظاهر السلوكية لعينة من مرضى التخلف العقلى ، دراسة تجريبية . بحث ماجستير غير منشور ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس، القاهرة ، ١٩٩٤.

٨ - خليل ميخائيل معوض دراسة تحليلية للمراهقين الموهوبين فى مصر . بحث دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة الاسكندرية ، الاسكندرية ، ١٩٧٣ .

٩ - ر.ف . ويرون فلسفة التعليم الإبتدائى . (ترجمة : سعد مرسى أحمد ، مراجعة : محمد أنور قريطم) القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٩ .

١٠- روبرت جيلام سكوت أسس التصميم . (ط . ثانية) . (ترجمة : عبد الباقى إبراهيم ومحمد محمود يوسف) القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر ، ١٩٨٠ .

١١- رودا كيلوج " كيف تفهم فن الأطفال . " (مقال مترجم) مجلة طبيبك (ع . ١٥٩) . دمشق : نوفمبر ١٩٦٩ . ص : ١٢ - ١٨ .

١٢- سارة نيوماير قصة الفن الحديث . (ترجمة : رمسيس يونان) القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٠.

١٣- سناء على محمد   أثر البيئة الريفية والحضرية على الإبداع الفنى فى رسوم تلاميذ المرحلة الإبتدائية . بحث ماجستير غير منشور ، قسم علم النفس وتكنولوجيا التعليم ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٨١.

١٤- سيد محمد غنيم   سيكولوجية الشخصية ، محدداتها ، قياسها ، نظرياتها. القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٥ .

١٥- صفوت فرج   الذكاء ورسوم الأطفال . القاهرة : دار الثقافة ، ١٩٨٦ .

١٦- عايدة عبد الحميد   الرسوم العشوائية لعينة منتخبة من الأحداث فى سن التاسعة ، وصلتها بسلوكهم الاجتماعى وتوجيههم التربوى . بحث ماجستير غير منشور ، المعهد العالى للتربية الفنية ، وزارة التعليم العالى ، القاهرة ١٩٧٢ .

١٧- عبد الجليل الزوبعى   مدى صدق اختبار "جود إنف" لرسم الرجل فى العراق . بغداد : مطبعة الأعظمى ، ١٩٧٢.

١٨- عبد الحليم محمود السيد   السياق النفسى الاجتماعى للإبداع . دراسة تجريبية لظروف التنشئة فى الأسرة وعلاقتها بإبداع الأبناء . بحث دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، ١٩٧٤ .

١٩- عبد الرحيم صالح عبد الله   " تطوير تربية الموهوبين فى مدارس الكويت . " فى : بحوث فى التربية والتعليم . (تحرير : حامد عبد العزيز الفقى) منشورات مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، جامعة الكويت ، الكويت ، ١٩٨٣. ص : ١٣٩ - ١٦١ .

٢٠- عبد الستار إبراهيم   آفاق جديدة فى دراسة الإبداع . الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٨ .

٢١- عبد السلام عبد الغفار وفؤاد الأعظمى   اختبار رسم الرجل ، تطبيقه وتقنينه على الأطفال اللبنانيين . منشورات جامعة بيروت العربية ، بيروت ، آيار ١٩٦٩ .

٢٢- عبد العزيز القوصى   علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٤ .

٢٣- عبد المطلب أمين القريطى   خصائص رسوم الطفل الأصم فى مرحلتى الطفولة الوسطى والمتأخرة من ٦-١٢ سنة . بحث ماجستير غير منشور ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٧٦ .

٢٤- عبد المطلب أمين القريطى   العلاقة بين مستويات الإبداعية فى رسوم تلاميذ المرحلة الثانوية وسماتهم الشخصية وبعض العوامل الإجتماعية . بحث دكتوراه غير منشور ، قسم علم النفس وتكنولوجيا التعليم ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٨١

٢٥- عبد المطلب أمين القريطى   " مفهوم الأصالة بين التجديد والتقليد فى محتوى الإبداع الفنى

التشكيلى . " مجلة دراسات وبحوث (م . سابع ، ع . ثان) جامعة حلوان ، مارس ١٩٨٤ . ص : ٧٩ - ٨٨ .

٢٦- عبد المطلب أمين القريطى " الدور العلاجى للنشاط غير الأكاديمى فى برامج المعوقين . " فى : الكتاب السنوى فى علم النفس . (تحرير : فؤاد أبو حطب) الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٦ .ص : ٤٣٠ - ٤٤٦.

٢٧- عبد المطلب أمين القريطى " الأسلوب الإدراكى المعرفى وعلاقته بالإبداع الفنى والخصائص النفسية لرسوم تلاميذ المرحلة المتوسطة (الإعدادية) بمدينة الرياض . " مجلة كلية التربية (م .ثان ، ع . ثالث) . جامعة الزقازيق ، الزقازيق ، يناير١٩٨٧ " أ " . ص : ٩٢ - ١٤٤ .

٢٨- عبد المطلب أمين القريطى ومحمد المشيقح " أثر استخدام بعض الوسائل التعليمية على المقدرة على الإبداع الفنى . دراسة تجريبية . " المجلة التربوية (ع . اثنا عشر ، م . رابع) . كلية التربية ، جامعة الكويت . مارس ١٩٨٧ "ب" . ص : ٧٧ - ٩٦ .

٢٩- عبد المطلب أمين القريطى " المتفوقون عقليا .. مشكلاتهم فى البيئة الأسرية والمدرسية ، ودور الخدمات النفسية فى رعايتهم . " رسالة الخليج العربى (ع : ٢٨ ، س . تاسعة) . مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م "أ" . ص : ٢٩ - ٥٨ .

٣٠- عبد المطلب أمين القريطى " الاتجاهات الوالدية فى التنشئة وعلاقتها باتجاهات الأبناء نحو الفنون التشكيلية . " مجلة كلية التربية (ع . تاسع)، جامعة الزقازيق ، الزقازيق . ١٩٨٩ "ب" . ص : ٥٦ - ٧٢ .

٣١- عبد الهادى الحسينى الأسس النفسية لظاهرة الثبوت فى رسوم الأطفال وطرق توجيهها فى التربية الفنية . بحث دكتوراه غير منشور ، قسم علم النفس وتكنولوجيا التعليم ، كلية التربية الفنية . جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٧٩ .

٣٢- عبلة حنفى عثمان دراسة الرسم باعتباره وسيلة تنفيسية ، وأثره فى اتزان شخصية المتعلم فى الأعمار المختلفة بحث ماجستير غير منشور ، المعهد العالى للتربية الفنية ، وزارة التعليم العالى ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

٣٣- عبلة حنفى عثمان الدلالات النفسية للفروق بين رسوم البنين والبنات فى المرحلة الإعدادية بمصر . بحث دكتوراه غير منشور ، قسم علم النفس وتكنولوجيا التعليم ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٧٩

٣٤- عبلة حنفى عثمان فنون أطفالنا . (ط . ثانية) . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٥ .

٣٥- على عبد الواحد وافى نشأة اللغة عند الإنسان والطفل . القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر ، ١٩٨٠ .

٣٦- عمر جبرين " الخصائص النفسية والتطورية لرسوم الأطفال بين سن ٢و٨ سنوات (دراسة ميدانية على أطفال الأردن) . " مجلة دراسات (م . ثامن ، ع . ثان) الجامعة الأردنية ، الأردن ، كانون الأول ١٩٨١ ص ٢٣ : ٥٢ .

٣٧- فؤاد أبو حطب وآخرون تقنين اختبار رسم الرجل على البيئة السعودية (المنطقة الغربية) . مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز ، مكة المكرمة ، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م .

٣٨- فتح الباب عبد الحليم البحث فى الفن والتربية الفنية . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٣ .

٣٩- ڤيكتور لونفيلد طفلك وفنه . (ترجمة : سامى على الجمال ، مراجعة : صلاح الدين قطب) . سلسلة الألف كتاب ، القاهرة : مكتبة الآداب ، ١٩٦١ .

٤٠- كالفين هول و جاردنر ليندزى نظريات الشخصية . (ترجمة : فرج أحمد فرج وآخرون) . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧١ .

٤١- لطفى محمد زكى المفهوم المعاصر للتربية الفنية . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٧ .

٤٢- لطفى محمد زكى نظريات فى السلوك الفنى وتطبيقاتها التربوية . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٩.

٤٣- لويس كامل مليكة علم النفس الإكلينيكى . (ج . أول) . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٠ .

٤٤- لويس كامل مليكة اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص ، مؤشرات التحليل الكمى فى ضوء الجداول المحلية للمعايير الوصفية والكمية والمصورة . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٥.

٤٥- لويس كامل مليكة دراسة الشخصية عن طريق الرسم . (ط . خامسة) . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٦ .

٤٦- ليلى حسنى ابراهيم السمات البيئية فى رسوم الأطفال المصريين وإمكانية اعتبارها نواة لاتجاه فنى مصرى . بحث دكتوراه غير منشور ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهره ، ١٩٧٨ .

٤٧- مالك بدرى سيكولوجية رسوم الأطفال . بيروت : دار الفتح للطباعة والنشر ، ١٩٦٦ .

٤٨- محمد عماد الدين اسماعيل الشخصية والعلاج النفسى . القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٥٩ .

٤٩- محمد متولى غنيمة تقنين اختبار رسم الرجل بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى مصر . بحث ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٦ .

٥٠- محمود البسيونى اتجاهات فى التربية الفنية . (ط . ثانية) . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٥٥ .

٥١- محمود البسيونى التربية الفنية والتحليل النفسى . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٢ .

٥٢- محمود البسيونى رسوم الأطفال . (ط . ثانية) . القاهرة : دار المعارف، ١٩٨٤ .

٥٣- محمود البسيونى رسوم الأطفال قبل المدرسة . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٩١ .

٥٤- مختار حمزة سيكولوجية ذوى العاهات والمرضى . (ط . رابعة) . جدة : دار المجمع العلمى ، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩ .

٥٥- مصطفى فهمى اختبار رسم الرجل ، تطبيقه وتقنينه على بيئة ريفية مصرية . القاهرة : دار مصر للطباعة ، ب . ت .

٥٦- مصطفى محمد عبد العزيز رسوم التلاميذ المصريين فى مرحلة المراهقة الوسطى ودلالتها النفسية والاستفادة منها تربويا . بحث ماجستير غير منشور ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٧٣ .

٥٧- ميشيل اسكندر رسوم الأطفال وعلاقتها بنموهم العقلى . بحث ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهره ، ١٩٣٥ .

٥٨- نبيل الحسينى منابع الرؤية فى الفن . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨١ .

٥٩- نعمات محمود جمال الدين العلاقة بين بعض أنماط التربية الأسرية والتعبير الفنى فى رسوم تلاميذ المرحلة الابتدائية . بحث ماجستير غير منشور ، قسم علم النفس وتكنولوجيا التعليم ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهره ، ١٩٨٢ .

٦٠- نعيم عطية ذكاء الأطفال من خلال رسومهم . بيروت : دار الطليعة للطباعة والنشر ، ١٩٨٢ .

ثانيا : مراجع باللغة الإنجليزية :

61- Anderson,F.E.& Packard, S.P. " Opening Pandora's Box Issues in Definition :Art Education - Art Therapy." In : Hubbard,G.A. (Ed.) . Viewpoints : Challenge and Change in Art Education . U.S.A. Indiana : Indiana University , 1976 .

62- Arnheim , R. Visual Thinking . Berkeley, Calif . : University of Calif. Press, 1969

63- Arnheim, R. " Child Art and Visual Thinking " . In : Lewis, Hilda P. (Ed.) Child Art , the Beginning of Self Affirmation . (3rd.ed.).U.S.A., Perkeley , Calif. : Diablo Press, Inc. 1973 .

64- Arnheim, R. Art and Visual Perception . A Psychology of the Creative Eye. Berkeley, Calif. : University of Calif . Press . 1974 .

65- Ast , C.A. Two Tests for Haptic - Visual Aptitude : A Discussion of their Usefulness for Elementary School Children . Studies in Art Education , 1981 . Vol .23 . No. 1. pp. 47 - 54 .

66- Baley , N. & Schaefer, E. Relationships between Socio - Economic Variables and the Behaviour of Mothers towards Young Children . J. Genet. Psychol . 1960 , Vol. 196,pp.61-77 .

67- Bieliauskas, V.J. Sexual Identification in Childern's Drawings of Human Figure . J. of Clinical Psychol., 1960 ,Vol . 16 , pp . 42 - 44 .

68- Brown, E.V. Sexual Self- Identification as Refelected in Children's Drawings When Asked to " Draw - A - Person " . Perceptual and Motor Skills, 1979 , Vol . 49 , pp. 35 - 38 .

69- Brumback, R.A. Characteristics of the Inside - of - the - Body Test Drawings Performed by Normal School Children. Perceptual and Motor Skills.1977, Vol . 44, pp . 703 - 708 .

70-Buck , J.& Hammer E. (Eds.) Advances in House - Tree - Person Techniques : Variations and Applications . Los Angeles : Western Psychological Services , 1969 .

71- Burns,R. C.& Kaufman, S.H. Kinetic Family Drawing " KFD " N.Y. : Brunner - Mazel, Publishers, 1970 .

72- Burns, R.C.& Kaufman,S.H. Action, Styles and Symbols in Kintic Family Drawing "KFD" : An Interpretive Manual . N.Y. : Brunner - Mazel, Publisher, 1970 .

73- Butterworth , G. The Child's Representation of the World . N.Y. , London : Plenum Press , 1976 . في : مجدى عدوى تزاوج المضمون الأدبى فى قصص الأطفال بالمضمون الفنى فى رسومهم وأثره فى نموهم . بحث دكتوراه غير منشور ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ١٩٨٠ . ص : ٣٠ - ٣١ .

74- Can , Florence. The Artist in Each of Us. N . Y. : Pantheon . 1951 .

75- Clarke , Elizabeth , C. The Educational Evaluation of Children's Artistic Progress . Art Education, January 1979 .

76- Crawford ,J. Art for the Mentally Retarded : Directed or Creative . J. of Art Therapy . 1975 . Vol . 4 , pp. 387 - 892 .

77- Dennis , W . Group Values through Children's Drawings . N.Y. : John Wiley & Sons , 1966 .

78- Eisner, E.W. Educating Artistic Vision . N.Y. : The Macmillan Co., 1972 .

79- Eng, Helga The Psychology of Children's Drawings . London : Routledge & Kegan Paul, 1952 .

80- FLik,P. An Intercorrelative Study of Two Creative Types : The Visual Type and the Haptic Type . Unpublished Doctoral Dissertation, Penn State University , 1960 .

81- Fox, C. et al . Human Figure Drawings of High and Low Anxious Children . Child Development . 1958, Vol . 29 , pp. 297 - 301 .

82- Gaitskell, C.D & Hurwitz, A. Children and their Art (2nd.ed.) . N.Y. : Harcourt Brace & World , Inc., 1970 .

83- Gardner ,H. The Arts and Human Development .N.Y. : Wiley . 1973

84- Getsels,J.W.& Jakson ,P.W. Creativity and Intelligence . N.Y. : Wiley , 1962 .

85- Goodenough ,Florence L. Measurement of Intelligence by Drawings . N.Y. : World Book Com . 1926 .

86- Goodnow , Jacqueline Children's Drawing . London : Open Books , 1977 .

87- Gondor, Emery Art and Play Therapy . N.Y. : Doubleday & Company , Inc. 1954 .

88- Hamilton, Margret Teaching Art in the Elementary School . U.S.A. : Library of Congress, 1956 .

89- Har, A.P.& Har, R.T. The Draw - a - Group Test . The J. of Genetic Psychol ., 1956 . Vol . 89 , pp . 51-59 .

90- Harris , D.B. Children Drawings as Measures of Intellectual Maturity : A Revision and Extension of the Goodenough Draw-a- Man Test . N.Y.: Harcourt , Brace and World Inc . , 1963 .

91- Heinrich , P. & Triebe , J.K. Sex Preferences in Children's Human Figure Drawings . J. of Personality Assessment , 1972 .Vol . 36 , pp. 263-267 .

92- Hirst , P . Knowledge and The Curriculum , London and Boston , 1974 .

93- Hoop , N. Haptic Perception in Preschool Children , The American J. of Occupational Therapy , 1971 . Vol .23 . No.7 ,pp . 340-344 .

94- Hooper , J. Children's Drawings of a Table and an Adaptation of a Piagetian Coordination of Perspectives Task . Unpublished Master's Thesis, Cornell University 1977 .

95- Hulse, W.C. Childhood Conflict Expressed through Family Drawings .J. of Projective Techniques . 1952 . Vol . 16 , pp. 66-69 .

96- Hurlock , Elizabeth , B. Child Development (6th.ed.) N.Y. : McGraw-Hill Book Comp . 1978 .

97- Ivas , S. W. & Gardaner , H. " Cultural Influences on Children's Drawinges : A Developmental Perspective" . In : Ott,R . W . & Hurwitz, A. (Eds) Art in Education : An International Perspective . U.S.A. : The Pennsylvania State University . 1984 , pp. 13-30 .

98- Kadis,A.L. " The Use of Finger Painting in Psychotherapy with Mentally Retarded Children " In : C.L. Stacy and M.F. De Martine (Eds) Counseling and Psychotherapy With Mentally Retarded . Ill.: Free Press . 1957 . pp . 255-58 .

99- Kellogg , Rhoda " Stages of Development in Preschool Art " . In : Hilda P. Lewis (Ed.) Child Art. (3rd . ed.). U.S.A. : Diablo Press. 1973, pp . 19-24 .

100- Klepsch , M & Logie , Laura Children Draw and Tell . An Introduction to the Projective Uses of Children's HFD . N.Y. : Brunner Mazel Publishers, 1982 .

101- Koppitz, E.M. Emotional Indicators on Human Figure Drawings of Children : A Validation Study . J. of Clinical Psychol . ,1966 "a" , Vol . 22, pp . 313-315 .

102- Koppitz , E.M. Emotional Indicators on Human Figure Drawings of Shy and Agressive Children . J. of Clinical Psychol . , 1966"b" , Vol . 22, pp . 466-469 .

103- Kornreich , Thelma Z. & Schimmel , Bella F. The World is Attacked by Great Big Snowflakes : Art Therapy with an Autistic Boy . The American J. of Art Therapy , 1991 , Vol . 29 , pp . 77-84 .

104- Kramer , Edith Art Therapy in a Children's Community : A Study of The Function of Art Therapy in the Treatment Program of Wiltwyck School for Boys . Springfield , Ill. : Charles C. Thomas , 1958 .

105- Kramer , Edith Art Therapy with Children . (2ed.ed.) London : Paul Elek Books Ltd., 1973 .

106- Kramer , Edith Childhood and Art Therapy . N.Y.: Schocken Books , 1979 .

107- Kreitler , H. & Kreitler , Shulamith " Cognitive Orientation and Art " . In : Durham , N.C.(Ed.) Psyhology of The Arts . Duke University Press , 1972 . pp 325-58.

108- Kutnick , P. Children's Drawings of their Classrooms : Development and Social Maturity . Child Study J. 1978 .Vol . 8 , pp . 175-185 .

109- Kymissis , P. & Khanna , P. The Prospective Kinetic Family Drawing . The American J . Of Art Therapy . 1992 , Vol . 31 , pp.17-21 .

110 - Lampard, Marrie T. The Art Work of Deaf Children : American Annals of the Deaf . Nov . 1960 , Vol . 105 , pp . 419 - 423 .

111- Linderman , E.W.& Herberholz , D.W. Developing Artistic and Perceptual Awareness . (4th . Ed .) . Iowa : WCB Company Dubuque, 1979 .

112 - Loney , J . Clinical Aspects of the Loney Draw - a - Car Test : Enuresis and Encopresis . J . of Personality Assessment , 1971 , Vol . 35, pp . 265 - 274 .

113 - Lowenfeld , Berthold " Non - Visual Art " In : lewis , Hilda p . (Ed.) Child Art , the Beginning of Self Affirmation . (3rd . Ed.) U.S.A. Berkely , Calif : Diablo Press Inc.1973 . pp. 73 - 81 .

114 - Lowenfeld , V. The Nature of Creative Activity .London : Kegan Paul , Trench , Trubner , 1939 .

115 - Lowenfeld , V . Tests for Visual and Haptical Aptitudes . American J . of Psychol , 1945 , Vol . 58 , No . I , pp . 100 - 111 .

116 - Lowenfeld , V. Creative and Mental Growth (3rd . ed .) N.Y . : The Macmillan Co. 1957 .

117 - Lowenfeld V. Current Research on Creativity . Psychol . Abstr ., 1959 , Vol . 33 , No . 5 , p . 972 .

118 - Lowenfeld , V. & Brittain , W. L . Creative and Mental Growth . (7th . ed .) N. Y . : Macmillan Publishing Co. , Inc . , 1982 .

119 - Machover , Karen Personality Projection in the Drawings of the Human Figure . Springfield Ill. : Charles C . Thomas . 1949 .

120 - Mackinnon , D. W. The Nature of Creative Talant . American Psychologist. 1962, Vol . 17 , pp . 484 - 495 .

121- Mackinnon , D. W. " The Personality Correlates of Creativity : A Study of Americican Architects " . In : P . E . Vernon (Ed .) Creativity . England : Penguin Books Ltd , 1975 , pp . 289 - 311 .

122 - Mcfee , June K. Preparation for Art . San Francissco : Wadsworth Publishing Comp . Inc . , 1961 .

123 - Messick , S. Individuality in Learning . Washington : Jossey Bass . 1976 .

124 - Myklebust , H. R. The Psychology of Deafness . N . Y . : Grune and Stratton, 1960 .

125 - Naumburg , Margaret . Studies of the Free Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents . N . Y . : Grune & Stratton , 1947 .

126 - Naumburg , Margaret Schizophrenic Art : Its Meaning in Psychotherapy . N . Y. : Grune & Stratton , 1950 .

127 - Naumburg , Margaret Art Therapy : Its Scope and function . In : E . F . Hammer (Ed .) The Clinical Application of Projective Drawing . Springfield , Ill . : Charls Thomas , 1958 .

128 - Naumburg , Margaret Dynamically Oriented Art Therapy : Its Principles and Practice . N . Y . : Grune & Stratton , 1966 .

129 - Noumburg , Margaret An Introduction to Art Therapy . N . Y . : Teachers college Press . 1973 .

130 - Nelson J . B . &Cleland , D . L . " Role of the Teacher of Gifted and Creative Children " In : W . B . Barb & J . S . Renzulli (Eds) Psychology and Education the Gifted . (2 nd . ed.) . N . Y : Irvington Publishers , Inc . , 1975 , pp . 439 - 47.

131- Oaklander , Violet Windows to our Children : A Gestalt Therapy Approach to Children and Adolescents . Utah : Real Press , 1978 .

132 - Ott , R.W.& Hurwitz , A . Art in Education : An International Perspective . U. S. A. : The Pennsylvania State University . 1984 .

133- Pintner , R . Artistic Appreciation among Deaf Children . American Annuals of the Deaf . May , 1941 , Vol . 86 , pp. 22o - 224 .

134- Prout , H . T . & Phillips , P .D . A Clinical Note : The Kinetic School Drawing. Psychology in the School . 1974 , Vol . 11 , pp . 3o3 - 306 .

135 - Read , H . Education through Art . (7th . ed .) London : Faber and Faber , 1970 .

136 - Reznikoff, M . & Reznikoff , H . R. The Family Drawing Test : A comparative Study of Children's Drawings . J . of Clinical Psychology , 1956 , Vol . 12, pp. : 167 - 169 .

137 - Rogres , C. " Toward a Theory of Creativity " . In.: M. Barkan & R. Mooney (Eds.) Conference on Creativity. A Report to the Rockfeller Foundation . Columbia : Ohio State University , 1963 .

138 - Rubin , Judith A . Child Art Therapy . N . y . : Van Nostrand Reinhold Co. 1978.

139 - Schaefer , C.E & Anastasia , A . A Biographical Inventory for Identifying Creativity in Adolescent Boys . J. oF App . Psychol . , 1968 , Vol . 52 , N.I , PP . 42 - 48 .

140 - Schlenker , R.M. Viktor Lowenfeld's Visual - Haptic Continuum in Grades 9,10 and 11. U.S. Office of Education . ERIC. ED # 128413 , 1977.

141- Selfe , Lorna Nadia - a - Case of Extraordinary Drawing Ability in an Autistic Child . London : Academic Press , 1977 .

142- Shearn , C.R &Russell , K.R. Use the Family Drawing Technique for Studying Parent - Child Interaction . J. of Projective Technique and Personality Assessment , 1970 ,Vol . 34 , pp . 35 - 44.

143 - Silver , Rawley A. Art for the Deaf Children. It's Potentialities. The Volta Review , 1963 , Vol . 55, pp . 408 - 417 .

144 - Silver , Rawley A . The RoLe of Art in the Conceptual Thinking , Adjustment and Aptitudes of Deaf and Aphasic Children . Unpublished Doctoral Disse ., Columbia Univer . , Ann Arbor , Mich . Univer . Microfilms ,lnc . 1966 .

145 - Silver ,Rawley A . Screening Children and Adolescents for Depression through Draw - A - Story . The American J . of Art Therapy , Vol . 26 , May 1988 , pp . 119 - 123 .

146 - Simmern , H . Unfolding of Artistic Activity . Berkeley : University of California Press , 1948

147 - Spock , B . Raising Children in Difficult Time . N . Y . : Norton , 1974 .

148 - Springer , N . A Study of the Drawings of Maladjusted and Adjusted Children . J . of Genetic Psychol . , 1941 , Vol . 58 , pp . 131 - 38 .

149 - Stern , A . " The Child's Language of Art " In : Lewis , Hilda P . (Ed.) Child Art , The Beginning of Self Affirmation (3rd . ed .) Perkeley , Calif . , Diablo Press Inc . , 1973 , pp . 51 - 6 .

150 - Tait , C.D & Ascher , R.C. Inside - of - the - Body Test . A Preliminary Report . Psychosomatic Medicine , 1955 , Vol . 17 , pp . 139 - 148 .

151 - Tilley , P. Art in the Education of Subnormal Children . London : Pitman Education Library , 1975 .

152 - ToLor , A & ToLor , B . Children's Figure Drawings and Changing Attitudes toward Sex Roles. Psychological Reports , 1974 . Vol . 34 , pp . 343 - 349 .

153 - Torrance , E.P. & Myers , R. E. Creative Learning Teaching . N. Y. : Dodd , Mead & Co. , 1973 .

154 - Torrance , E.P. " Creative Teaching Makes a Difference " In : W. B. Barbe & J.S. Renzulli (Eds) Psychology and Education of the Gifted (2nd. ed.) Irvigton Publishers , Inc. , 1975 , pp : 460 - 73.

155 - Van , J. & Eisen , V. The Goodenough Draw - a - Man Test and Signs of Maladjustment in Kindergarten Children . J. of Clinical Psychol., Vol . 18 , pp . : 276 - 279

156 - Verinis , J.S , Lichtenberg , E.F & Henrich , L. The Draw - a - Person in the Rain Technique : Its Relationship to Diagnostic Category and other Personality Indicators . J. of Chinical Psychol . , 1974 , Vol . 30 , pp . 407 -414.

157 - Viola , W. Child Art (2nd. ed.) London : University of London Press Ltd. , 1948.

158 - Weider , A. & Noller , P.A . Objective Studies of Children's Drawing of Human . Figure . Sex Awareness and Socio - Economic Level. J. of Clin . Psychol . , 1950 , Vol. 6. pp . 319 - 325.

159 - Weider , A & Nolles , P. A . Objective Studies of Children's Drawings of Human Figures : Sex , Age , Intelligence . J. of clinical Psychol . 1953 , Vol. 9 , pp . 20 - 23.

160 - Wilson , B. An Experimental Study Designed to Altra Fifth and Sixth Student's of Painting . Studies in Art Education , 1966, 8 - 1 , 32 - 42 .

161 - Wilson , B , Wilson , Marjorie " The Themes of Children's Story Drawings . A Tale of Four Cultures ." In : Ott , R. W. & Hurwitz , A (Eds) Art in Education : An International Perspective . U. S. A. The Pennsylvania State University . 1984 . pp . 31 - 38.

162 - Wilson , Marjorie & Wilson , B. Teaching Children to Draw . New Jersey , Englewood Cliffs , Prentice - Hall , Inc . , 1982 .

163 - Witkin , H. et aL Personality through Perception : An Experimental and Clinical Study . N. Y. : Harper & Brothers , 1954 .

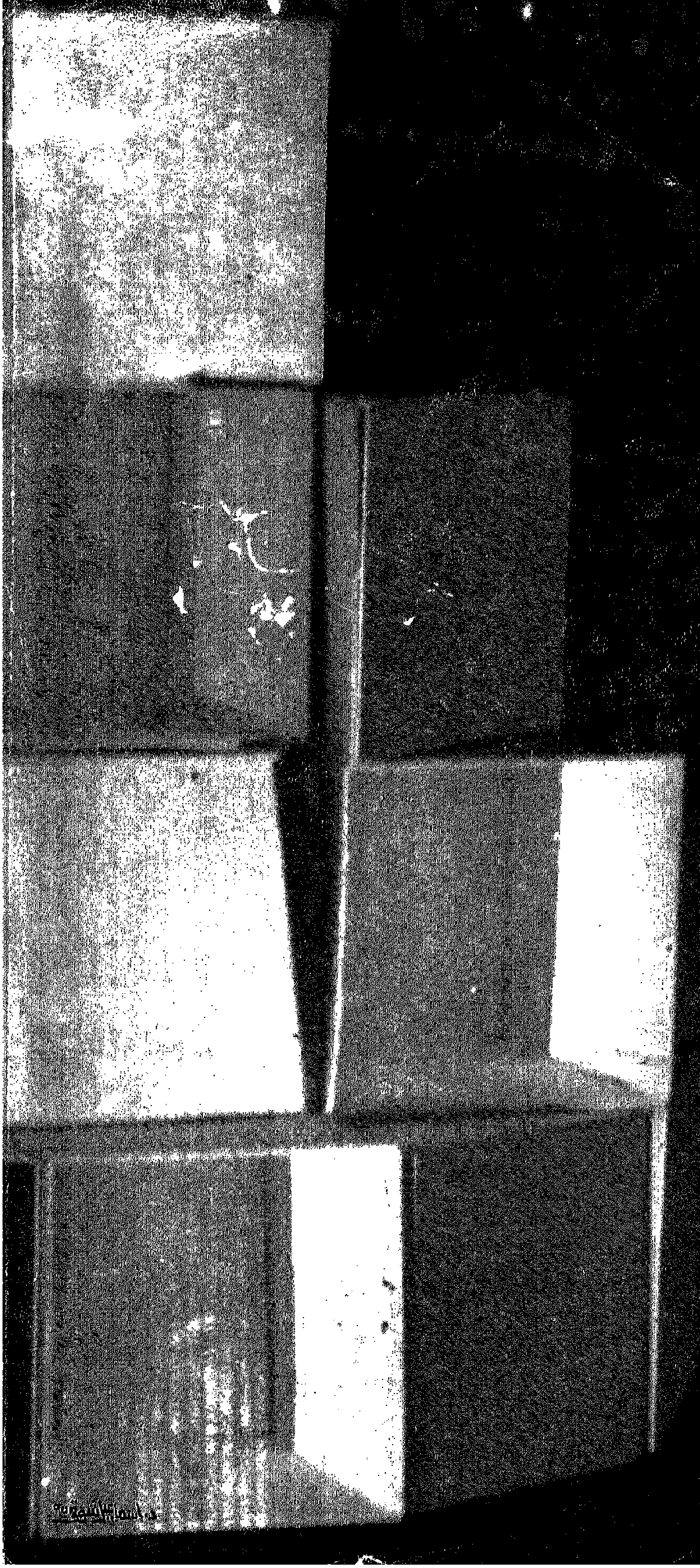
164 - Witkin, H. et al. Psychological Differentiation and Forms of Pathology . J. of Abnormal Psychology 1965 . Vol . 70.

165 - Witkin , H. et al Field - Dependent and Field - Independent Cognitive Styles and their Educational Implications . N.J. : Educational Testing Service. 1975 .

رقم الإيداع بدار الكتب المصرية
١٥٧١ / ١٩٩٥

الترقيم الدولي
I. S. B. N.
977 - 00 - 8268 - 6

تصميم الغلاف ، الفنان الدكتور إسماعيل شوقي



مدخل إلى سيكلوجية رسوم الأطفال

كتاب يهم الطلاب والباحثين في علم النفس ، والتربية الفنية ، رياض الأطفال ، وثقافة الطفل وكذلك الاباء والامهات .

يعالج فيه المؤلف رسوم الأطفال من زواياها الفنية الجمالية ، والتربوية والسيكولوجية ، ويعرض فيه لدوافع الطفل الى التعبير ، وللنظريات المفسرة لرسوم الاطفال ، وللعوامل التى أدت إلى جعل هذه الرسوم فنا جديرا بالتذوق والتحليل ، ولأهم اللزمات التعبيرية في رسوم الأطفال .

كما يتناول فيه الفروق الفردية فى التعبير الفني لدي الطفل ، واهم العوامل المؤثرة علي نمو هذا التعبير سواء ما تعلق منها بالطفل ذاته ، أم ببيئته الثقافية والاجتماعية الأسرية ، أم ببيئته المدرسية .

ويعالج استخدامات الرسوم في دراسة الشخصية ، كوسيلة لقياس الذكاء ، وكوسيلة للتشخيص النفسى من خلال الرسوم المقننة ، والحرة ، والمدرسية . إضافة إلي استخدامات الرسوم كوسيلة علاجية نفسية .

يعمل مؤلف الكتاب أستاذا للصحة النفسية بكلية التربية جامعة حلوان . وله بحوث متعددة في سيكولوجية الابداع التشكيلي ، والفئات الخاصة ، والاساليب الادراكية المعرفية ، والاتجاهات الوالدية في التنشئة ، والتفضيلات اللونية لدي الاطفال ، والأطفال الموهوبين والمتفوقين عقليا ومشكلاتهم ، والاتجاهات نحو المعوّقين ، والقيم ، والاغتراب ، والصحة النفسية لدي النشء والشباب .

كما أنشأ بعض الاختبارات والمقاييس النفسية ؛ كمقياس تقدير الإبداع التشكيلي ، ومقياس الاتجاه نحو الفنون التشكيلية ، ومقياس الصحة النفسية للشباب ، ومقياس الاتجاهات نحو المعوّقين .